RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Manghi, Laura

La formación corporal del psicomotricista (de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero), una pregunta sobre las relaciones entre el cuerpo y el saber -hacer

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Manghi, L. (2020). La formación corporal del psicomotricista (de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero), una pregunta sobre las relaciones entre el cuerpo y el saber þÿ h a c e r . (T e s i s d e m a e s t r í a) . U n i v e r s i d a d N a c i o n a l d e Q u i l m e s , B e r n a l , A r g
Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1945

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Laura Manghi, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Diciembre de 2018, 288 pp.,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

La Formación Corporal del Psicomotricista (de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero), una pregunta sobre las relaciones entre el cuerpo y el saber -hacer

TESIS DE MAESTRÍA

Laura Manghi
lmanghi@gmail.com

Resumen

Esta investigación exploratoria y cualitativa se enfoca como Estudio de Casos en tanto análisis intrínseco de un fenómeno considerado único: la formación corporal del psicomotricista en la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF. Me propongo abarcar la complejidad de este caso desde una perspectiva etnográfica (Stake, 1999) y avanzar en la reflexividad para la construcción de conocimiento (Guber, 2005). Mi objetivo es analizar los modos en que se produce en la formación psicomotricista, la "relación cuerpo-psiquismo-pensamiento" y la "relación teoría-práctica". Mi interés es comprender y explicitar las maneras en que la FPC UNTREF promueve en el/la alumno/a la adquisición de la "posición psicomotricista", para describir el tipo de aprendizaje que involucra la participación corporal durante las clases. Las categorías de análisis, y especialmente la dinámica de interrelación que se establece entre ellas, se fueron transformando a lo largo del proceso mismo de la investigación, en el cual me encontré interrogando mi propia formación y práctica como investigadora nativa. Es esta tesis un aporte hacia mi campo profesional ya que se presenta como una interpelación hacia el adentro disciplinar. Los interrogantes sobre qué hacemos y cómo nos formamos los psicomotricistas subyacen y se problematizan cuando los articulamos con la inserción profesional del psicomotricista en las prácticas educativa y psicoterapéutica respecto del devenir sociohistórico del campo disciplinar.

Abstract

This qualitative and exploratory investigation focuses on case studies as an intrinsic study of a phenomena considered unique: the bodily formation of the psychomotor therapist on Bachelor"s degree in Psychomotricity at UNTREF . We intend to cover the complexity of this case from an ethnographic perspective (Stake, 1999) and progress in the reflection for the construction of

knowledge (Gubber, 2005). My objective is to analyze the ways in which the “body-psychethought relationship” and the “theory-practice relationship” are produced in the psychomotor therapist development. My interest is to comprehend and explain the ways in which the Personal Bodily Formation UNTREF promotes the acquisition of the “psychomotor therapist position” in the student in order to describe the kind of learning involving the bodily participation along the lessons. The categories of analysis and specially the dynamic of interrelation established among them have been transforming during the process of investigation, in which, I found myself questioning my own development and practice as a native researcher. This investigation is a contribution to my professional field due to the fact that it is presented as an inquiry into the disciplinary insight. “What” we do and “how” we develop as psychomotor therapists underlie as strong questions which problematize themselves when we articulate them with psychomotor therapist professional integration in the fields of educational and psychotherapeutic practices regarding the sociohistorical evolution of the psychomotor disciplinary field.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, orientación "Evaluación e Investigación Educativa".

"La Formación Corporal del Psicomotricista (de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero), una pregunta sobre las relaciones entre el cuerpo y el saber-hacer"

Lic. Laura Manghi

Directora: Dra. Patricia Aschieri

Co-director: Dr. Gabriel Cachorro

Quilmes, diciembre de 2018

Índice

Introducción 1

Psicomotricidad, un terreno ambiguo: “lo psico-motor” 1

De mi “trayectoria corporal” (Aschieri, 2013) como psicomotricista e investigadora 5

De las fuentes y la reflexión desde la observación participante/participación observante 11

Materia y métodos 13

Metodología 14

Capítulo 1 17

Una entrada hacia la complejidad del terreno de la Psicomotricidad: presentación del campo psicomotor hacia el Estudio de Caso de la Formación Personal Corporal UNTREF 17

¿Qué es la Psicomotricidad? 19

La especificidad y el campo psicomotor en la UNTREF 27

De la inflexión etnográfica ante la violencia simbólica incorporada 30

El saber psicomotricista: el campo “entre” de lo psicomotor 32

Mi reflexión etnográfica tironeada “entre” la PSM y las Ciencias Sociales 35

Lo psicomotor como entrada a la problematización para el estudio hacia la FPC UNTREF 36

Capítulo 2 41

Una perspectiva histórica para comprender la tensión epistemológica de la PSM desde sus orígenes franceses y desde la hegemonía médica 41

Contexto histórico: la Europa de posguerra 45

La PSM naciendo de la investigación en la práctica multidisciplinaria: el dr. Julián de Ajuriaguerra 46

De “las terapéuticas psicomotoras” a la PSM 54

El saber hegemónico polarizador cuerpo-mente. ¿La PSM está en otro lugar? 55

"Lo psicomotor" en los bordes del saber hegemónico de los dispositivos de control..... 57

La PSM de la intersubjetividad..... 59

De Francia hacia la inculcación en Argentina..... 61

El ámbito de la Salud y de la Educación desde la AAP..... 64

Capítulo 3..... 66

Desde la Asociación Argentina de Psicomotricidad: la FC como identidad psicomotricista (con el otro y hacia sí)..... 66

Contexto sociopolítico de la Argentina de los años 70..... 67

Del cuerpo bajo el terror y "jugar la resistencia" en la AAP..... 68

La Asociación Argentina de Psicomotricidad como formación psicomotricista..... 70

La PSM local como discurso emergente..... 75

La teoría y metodología de la Psicología Social como antecedentes directo de la PSM AAP..... 77

De mi reflexión entre la lectura de los datos y mi historia..... 82

La AAP desde la educación no formal..... 84

Las particularidades del Laboratorio FP AAP..... 87

La AAP como conformadora disciplinar..... 89

Una preocupación común: el reconocimiento de la formación psicomotricista..... 93

"Comunidad de práctica" AAP..... 99

El cuerpo en la FC AAP: en torno a la función tónica, el grupo, el juego y la palabra..... 114

Capítulo 4..... 120

Etnografía de la Formación Personal Corporal UNTREF: formación para la relación..... 120

De las observaciones..... 128

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Las clases de FPC UNTREF 129

Formarse para la relación en FPC UNTREF: un saber afectivo 140

Aprender de y con el cuerpo en FPC UNTREF: modo de atención psicomotricista 142

El entrelazo como emergencia del cuerpo y de la conciencia 146

Modo somático de atención que motoriza la dinámica “entre” 150

Conclusiones finales 156

El saber hacer de la FPC UNTREF: una formación para la relación. La subjetividad entre el sentir, el imaginar y el pensar 157

Pretendemos “por lo menos que se haga la pregunta” (decía una docente) 161

Bibliografía 164

Abreviaturas utilizadas:

AAP: Asociación Argentina de Psicomotricidad
EAAP: Escuela Argentina de Psicomotricidad
FC: Formación corporal
FPC: Formación Personal Corporal
PSM: Psicomotricidad
UNTREF: Universidad Nacional de Tres de Febrero
ECRO: esquema conceptual referencial y operativo

Introducción

Psicomotricidad, un terreno ambiguo: "lo psico-motor"

La psicomotricidad (PSM) argentina es una disciplina educativo-terapéutica que tiene sus orígenes en la neuropsiquiatría francesa de la posguerra y su delimitación en las prácticas que se implementan en torno a tratar las alteraciones psicomotoras y/o a favorecer el desarrollo psicomotor en general. Llegó a nuestro país y se introdujo en los circuitos de la educación y de la salud a partir del interés de los profesionales argentinos por la problemática psicomotriz. La PSM, ya en su presentación, plantea un terreno pantanoso para una investigación: la "psicomotricidad" se ocupa de "lo psicomotor" cuando hay deficiencias "psicomotrices" o para favorecer el desarrollo "psicomotor". "Lo psicomotor", que se define y se localiza en "lo psicomotor", nos enreda en un pleonasmo a modo de encerrona[1]. Lo que sí se define –aunque en forma ambigua– es que la PSM se ocupa del "cuerpo en la relación", del "cuerpo desde una perspectiva integral" y desde allí se presenta la especificidad de su práctica profesional.

En la Ciudad de Buenos Aires de la década del '70, la formación de psicomotricistas comienza a organizarse desde una Asociación de Profesionales de la Salud y de la Educación. Es esa comunidad la que idea y da forma a una modalidad de aprendizaje –dentro de la formación del psicomotricista– en la cual la vivencia del cuerpo y lo grupal tienen un valor fundamental. Dentro de ese colectivo profesional, a lo largo de 30 años, esta modalidad de aprendizaje fue repensada y redelimitada, y recibió influencias desde diversas disciplinas.. Como parte de este proceso, la formación corporal (FC) del psicomotricista se constituyó en un eje relevante en el plan de estudios de la formación del psicomotricista, actualmente y desde el año 2002, en la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)[2].

Mi inclusión en el terreno de "lo psicomotor" viene también de larga data: en este trabajo de estudio me sitúo como investigadora desde una perspectiva etnográfica y, a la vez, formo parte de la comunidad de profesionales que participó y participa en la organización de la formación de psicomotricistas UNTREF y en las actividades y gestiones de la conformación disciplinar que vienen llevándose a cabo desde la Asociación Argentina de Psicomotricidad (AAP)[3]. Mi

---

[1] Acerca del concepto de psicomotricidad, Ramos (1979) realiza un análisis lingüístico de la palabra "psicomotricidad" y presenta su carácter ambiguo en la utilización de dos componentes: *motricidad* y *psico*. Asimismo plantea que las diversas formulaciones acerca de la definición de la psicomotricidad han subrayado la interacción profunda entre psiquismo-motricidad.

[2] En 2000 se firmó en Buenos Aires el Convenio de colaboración científico-académica entre la Universidad de Tres de Febrero y la Asociación Argentina de Psicomotricidad (14/06/2000).

[3] Formo parte de la Comisión Directiva de la AAP desde 2007 hasta la actualidad; desde allí hemos impulsado la legalización y regulación de la PSM y hemos realizado numerosas gestiones promoviendo el reconocimiento social de la disciplina. Véase www.aapsicomotricidad.com.ar

inmersión en el campo de estudio es entonces desde mi condición de investigadora y de nativa; esta es otra dificultad más del terreno en el cual me atrevo a indagar. Estudiar mi campo me confronta a deconstruir y relativizar supuestos construidos desde una historia que incluye a actores e instituciones conocidas, a mis docentes y compañeros/as en mi formación, a los/las colegas con quienes comparto un "saber hacer" psicomotricista[4].

Estas dos características, el terreno/objeto de estudio poco claro y delimitado ("lo corporal-lo psicomotor") y mi condición de nativa-reflexiva ofician como motor para este trabajo. Justifica esta investigación conducir mi reflexividad hacia el *adentro* de mi campo disciplinar. Pensar desde una perspectiva crítica mi área de intervención profesional es parte de mi "ser psicomotricista". Me interesa reflexionar acerca de la "Formación Corporal" del psicomotricista: un dispositivo de aprendizaje en el que el cuerpo y la sensibilidad son parte fundamental de la construcción de un conocimiento necesario para el quehacer profesional. Indagar en su conformación desde una perspectiva genealógica nos permitirá reflexionar sobre las diferentes lógicas e intereses que confluyen, aportando diversidad de sentidos.

Mi objetivo es analizar los modos en que se produce la "relación cuerpo-psiquismo-pensamiento" y la "relación teoría-práctica", para comprender y explicitar las maneras en que la Formación Personal Corporal UNTREF (FPC UNTREF) promueve en los/las alumnos/as la adquisición de la "posición psicomotricista", necesaria para abordar el rol profesional, y a partir de allí describir el tipo de aprendizaje que involucra la participación corporal durante las clases.

Para profundizar en "lo psicomotor" fue necesario indagar sobre las relaciones entre "cuerpo-psiquismo y pensamiento" y adentrarnos a considerar al dualismo cuerpo-mente, que al pensamiento moderno occidental le implicó una diferenciación dicotómica y la consecuente separación entre el hablar/pensar y el sentir. Problematizar la FPC del psicomotricista es recorrer este gran planteo epistemológico dualista, que pone en cuestión también la relación "teoría-práctica".

La tesis está organizada en una Introducción, cinco Capítulos y las Reflexiones Finales. Propongo entonces un primer Capítulo en el que presento "lo psicomotor" desde una problematización genealógica utilizando el modelo del "campo" (Bourdieu, 2013). Establezco el campo de "lo psicomotor" desde el Estudio de Caso, para su análisis macrosocial en sus entramados sociohistóricos, y el sub-campo de la FPC UNTREF como un laboratorio[5] para su

[4] Encontramos una interesa "aproximación conceptual de la formación corporal del psicomotricista" en el Trabajo Final de Carola Robles, en el que la autora elabora una conceptualización del dispositivo educativo de FC, incluyendo sus experiencias como alumna y las diversas teorizaciones de los docentes involucrados. Para pensar la "construcción del rol", desarrolla diferentes ejes en la formación: actitudinal, técnica/recursos y teórico-práctica (Robles, 2015).

[5] Retomaré la idea de laboratorio en tanto subcampo al profundizar el estudio de la FPC desde su surgimiento en la AAP en el Capítulo 3.

estudio microsocial. Problematizo la conformación disciplinar en tanto forma parte de las prácticas que Michel Foucault denominó "tecnologías del yo". En este sentido, como sugiere el sociólogo británico Rose (1996), la PSM forma parte, como una tecnología más, de las prácticas de la salud, las cuales funcionan como disciplinadoras de la conducta con y hacia el propio cuerpo y a la vez promueven cambios en nuestra manera de pensarnos y sentirnos. Desde este punto de partida construyo una red semántica: "habitus-articulación-integración-conceptualización-interacción-intervención", que nos sirve para ir comprendiendo el proceso y analizarlo en profundidad a lo largo de los siguientes capítulos. Por último, presento un amplio archivo de fuentes desde el cual realizo el rastreo de datos para analizar la construcción de un modo de percibir y hacer que se presenta en los siguientes capítulos en forma de un rastreo genealógico de este campo.

En el segundo capítulo propongo, yendo a los orígenes de la psicomotricidad, ubicar la "función autor" (Foucault, 2015) de la PSM UNTREF a partir del aporte del Dr. Julián de Ajuriaguerra, quien desde la paidopsiquiatría europea (post Segunda Guerra Mundial), presentó su lectura de la teoría walloniana como la "mirada psicomotriz integradora" y, a la vez, recortó y organizó la práctica psicomotriz como *expertise* del "reeducador psicomotriz", sosteniendo y reproduciendo los modos generados por un habitus dualista y dicotomizado en el campo científico. Presento el derrotero del origen de la psicomotricidad jugándose en un doble inicio: la teoría, que concentra la idea de unidad psicomotriz integrando en la psicomotricidad misma a la interdisciplinariedad, y la práctica o técnica de la especialización, que recorta y parcializa la intervención hacia el cuerpo desde un lugar instrumental y funcional. Este origen instala un doble movimiento en la distribución del "capital simbólico" (Bourdieu, 2013) de la PSM: por un lado, la teoría psicomotriz, que se conforma a partir de la investigación en equipos interdisciplinarios y se constituye como abarcadora e integradora de diversos saberes que se entrelazan y articulan, y por otro lado, la inauguración de la formación de psicomotricistas que se perfeccionan en la implementación de las "prácticas psicomotrices" en la reeducación y la pedagogización del cuerpo y el movimiento, a través de la "acción pedagógica" que comienza a ejercerse. Se sostiene entonces, desde Francia, cuna francesa de la PSM local, el binomio teoría-prácticas.

En el tercer capítulo presento el desarrollo que tuvo la formación corporal desde la Asociación Argentina de Psicomotricidad. Expongo su contexto sociopolítico de surgimiento y conformación, y cómo se dio forma a la asignatura "Formación Corporal". A su vez, considerar dicho surgimiento por fuera de la dinámica de la Educación Formal nos ayuda a comprender sus particularidades respecto de otras formaciones en el campo general de la PSM. Desde este dispositivo de laboratorio en los márgenes del campo propiamente científico (que genera un modo de aprender y hacer con el cuerpo en el que el sujeto se ve íntimamente implicado), analizo la dinámica del campo (Bourdieu, 2013) que resignifica la herencia francesa y la

reconfigura, redimensionando el lugar del cuerpo en la formación y en la práctica, ya que incorpora el cuerpo del psicomotricista y su rol en la intervención profesional. Para profundizar el análisis propongo algunas relaciones conceptuales con la teoría del aprendizaje social de Wenger (2006) en tanto "comunidad de práctica", estudiando el dispositivo de enseñanza-aprendizaje "Formación Corporal" que posibilitó la construcción de una "identidad psicomotricista". Dialogar con este marco conceptual me permite considerar que en aquel momento, en Buenos Aires, se moldeó un "ser psicomotricista" diferente de "otros". Con Bourdieu, me permito pensar que la actividad del "laboratorio de formación corporal" conformó un modo de percibir y hacer orientado hacia la relación intersubjetiva, en donde el cuerpo y la palabra circulan en una doble vía: lo fenomenológico del registro sensible y la narrativa subjetiva, que historiza y lanza el funcionamiento psicomotor hacia el devenir. La práctica formativa, que se desprende como un deslizamiento de la técnica psicoterapéutica de los "grupos operativos" de Pichon-Rivière (1985), propondría un "retorno a sí mismo" (Filloux, 2012) como práctica reflexiva de la subjetividad, mientras que implica una perspectiva conceptual holística como "saber activo" (Barbier, 1990), o como la sensibilidad, producto de la "empatía" necesaria para la comunicación de la "conjunción" (Berardi, 2017).

En el cuarto capítulo, me centro en la UNTREF, que recibe y da lugar al proyecto acuñado en la AAP. El reconocimiento como formación de grado universitario tracciona el campo. La intervención del psicomotricista resulta tironeada entre diferentes sentidos que diversifican su quehacer profesional: el campo científico, ahora inclusivo del campo psicomotor, impone sus reglas y esquemas dominadores. Desde allí nos adentramos en el quehacer del psicomotricista desde las clases de FPC UNTREF, avanzando en la etnografía a partir de las escenas observadas. Desde una perspectiva analítica presento las voces de los/las estudiantes y de los/las docentes que van "aprehendiendo y enseñando" en y desde la FPC en la Licenciatura de la UNTREF. Identifico cuatro categorías muy amplias de estudio: función tónica, el otro, el jugar, la palabra. Reflexiono a cerca de la formación sobre un saber (Beillerot, 1988) como "retorno a sí mismo" (Filloux, 2012), interrogando los "saberes afectivos" que allí emergerían. Desde el análisis de la "acción pedagógica" (Bourdieu, P. y Passeron, J-C., 2018), discuto la problemática "teoría-práctica" a partir de lo que los psicomotricistas dan en llaman "recursos técnicos" y "posicionamiento psicomotricista", que ponen al cuerpo del psicomotricista como eje central de la práctica psicomotriz, al modo de un entrenamiento actitudinal (prolongado y organizado) hacia la práctica profesional. Al adentrarme en el estudio de la FPC UNTREF vuelvo a profundizar en el estudio del habitus psicomotor, desde el marco conceptual y metodológico del "embodiment" (Csordas, 1993), analizando las lógicas y los sentidos que se ponen en juego en la dinámica que ofrece la FPC. Dialogar con esta propuesta teórico-práctica me permite considerar la participación del cuerpo como "sustrato existencial" y desde allí volver a

reflexionar sobre las relaciones entre teoría y práctica y la conformación del "dispositivo" / "laboratorio" de la FPC. Propongo considerar "el sustrato" tónico-postural como base de la construcción de la subjetividad, desde un entramado conceptual que pone en juego el pensamiento dialéctico. El "entrelazo" (Merleau Ponty) que da lugar a la emergencia del cuerpo y el psiquismo me permite articular las conceptualizaciones de Henri Wallon y Jean Bergès para pensar el saber-hacer que se pone en juego en la dinámica corporal personal de la FPC UNTREF.

En las Conclusiones Finales, subrayo el entretejido etnográfico como un recorrido que me impuso momentos de reflexión y de deconstrucción de mis supuestos y valoraciones. Presento lo temas centrales por donde me permití avanzar en el análisis del campo de la PSM, en perspectiva genealógica, reconociendo sus características y complejidades en torno a: el trabajo con implicancia corporal/personal (de uno sobre el otro y viceversa), el enfoque unificador/integrador (que intenta ir más allá del dualismo), la perspectiva confluyente de discursos y prácticas (entrecruzamiento epistemológico). Reflexiono sobre la eficacia de la acción pedagógica que se ejerce en FPC UNTREF, teniendo en cuenta que en ella se inculca un modo de sensibilización del cuerpo para disponerse a la relación con el otro, que se invisibiliza porque implica la participación, la relación compartida, la cual se trata de la dinámica que se despliega en el proceso de formación. Abro a la reflexión acerca de los desafíos que plantean las tensiones entre esta concepción humanista del cuerpo y los nuevos modos de comunicación propios del capitalismo actual, que redimensionan la sensibilidad (Berardi, 2017). Dejo planteado el riesgo de caer una y otra vez en el achatamiento de "lo psico-motor" y adecuarnos al "disciplinamiento tecnologizante" en vistas a los procesos actuales de subjetivación que redimensionan nuestra relación con nuestro/s cuerpo/s. Por último, vuelvo a Cullen invitando a pensar como responsabilidad ético política la reflexividad hacia el adentro disciplinar. Abro el desafío para que los psicomotricistas reflexionemos críticamente sobre los métodos e intervenciones.

De mi "trayectoria corporal" (Aschieri, 2013) como psicomotricista e investigadora

Para iniciar este recorrido, propongo en principio presentar mi acercamiento a "lo psicomotor" y mi trayectoria formativa como psicomotricista e investigadora. Pensar en mi formación es a la vez hacer un recorrido por mi acercamiento a mi propio cuerpo y al cuerpo del otro, desde el mío. Este proceso "de interés sobre el cuerpo" se inició aún antes de comenzar mi formación como psicomotricista, en otro camino de aprendizaje. En 1986 empecé a cursar la carrera docente de educación inicial en el Instituto de Profesorado "Sara C. de Éccleston" en Buenos Aires. Casualmente, durante la cursada de mi práctica previa a titularme como docente en 1989,

"me tocó" la unidad "El Cuerpo". Así, muy en mis inicios, me encontré pensando, aún no desde una perspectiva crítica sino desde la pedagogía, cómo "se enseña" el cuerpo a los niños y las niñas de sala de 4 años en un Jardín de Infantes del barrio de Floresta. Más adelante dirigí mi interés hacia las propuestas experimentales "del jugar" destinadas a los niños pequeños y sus madres/padres, en las que los primeros aprendizajes de los niños estaban íntimamente relacionados con la función del otro. En ambos abordajes, mi interés me involucraba a mí misma con mi cuerpo e historia de vida, en la esfera de la relación con el otro, pensando en facilitar y propiciar la experiencia corporal. Ya en mi recorrido formativo inicial se pusieron en tensión mi "habitus" (Bourdieu, 2013), en tanto modos de pensar y hacer que se van conformando en el proceso histórico social, y mi "esquema de referencias" (Pichon-Rivière, 1985)[6] adquiridos y construidos desde mi cuna en la dinámica familiar. Provengo de una familia de clase media argentina, asentada en el sur del conurbano bonaerense, producto de los cruces de la inmigración europea con la sangre de la Catamarca autóctona. Mi árbol genealógico tiene raíces entremezcladas, y con procedencia social y económica acomodada, con tradición en estudios universitarios y desarrollo del campo profesional[7]. En los años de mi infancia, y enmarcando mi paso por la institución educativa, en nuestro país se vivía la proscripción[8] del peronismo[9], con enfrentamientos y convulsión político-social, y luego llegó el período de la dictadura cívico-militar (1976-1983). Mi familia, toda de tradición política del partido radical, con aires de clase elitista, formaba parte de aquella franja de la población que estudia, educa, medica e ilustra al otro, a la vez que desconfía de ese *otro*, y practica un silencio social que purifica al agente de la educación desvinculándolo de sus implicancias sociales y políticas. En mí conviven expectativas en las que el cuerpo y el sujeto son objetos de disputa: una posición constructivista, como agente social que construye y se construye en la relación ética con el otro, y otra de pertenencia a la clase formada, que participa en la organización nacional iluminando la construcción del otro. En mi juventud, estas dos facetas se evidencian con fuerza en mi elección de estudio: maestra y psicomotricista. Formada en educación y como agente del ámbito

[6] Pichon-Rivière presenta al "esquema de referencias" diciendo que este "no se estructura sólo como una organización conceptual, sino que se sustenta en un fundamento motivacional, de experiencias vividas" (1985:7), proponiendo una interrelación dialéctica entre hombre y medio.

[7] Dentro de mi familia pertenezco a la 4ª generación de universitarios. Mis abuelos (los hombres de la familia, tanto materno como paterno, hijos de inmigrantes) tuvieron acceso a emprender sus estudios universitarios (médico y abogado) y/o desarrollar profesiones legitimadas (periodista y corredor de seguros). Unos de mis bisabuelos fue abogado y juez en la Provincia de Buenos Aires, en tanto una de mis bisabuelas, reconocida pedagoga, fue la primera Regente del departamento de Aplicación de la Escuela Normal de Quilmes a partir de 1912.

[8] La proscripción del peronismo se extendió desde 1955 a 1973, durante el gobierno de facto de Aramburu.

[9] Peronismo: movimiento político liderado por el general Juan Domingo Perón, que durante sus dos primeros mandatos de gobierno (1946-1955) impulsó políticas públicas en las que los principios de medicina preventiva y curativa fueron fundamentales para la organización institucional, tanto de la salud como de la educación. Ambos períodos fueron interrumpidos por golpes militares.

asistencial para la reeducación de los desvíos psicomotores, elegí transitar mis aprendizajes en instituciones públicas e "innovadoras", donde se daba lugar a la reflexión respecto de la buena práctica y las formas progresistas de mirar y escuchar al otro[10].

Fue tiempo después, y ya desde un espacio de búsqueda personal, que me orienté hacia el estudio de la PSM[11]. En 1990 comencé a estudiar en la Ciudad de Buenos Aires (era un curso de educación no formal en un departamento de la calle Agüero) con Dalila Molina de Costallat, representante de la PSM reeducativa-pedagógica. La intervención del psicomotricista en esta propuesta esta(ba) direccionada hacia los niños con discapacidad mental, a partir de ejercitaciones diversas para facultarlos en habilidades de la dinámica manual y la coordinación general. La teoría esta(ba) conformada por un marco conceptual construido a partir de la experiencia y los estudios de Costallat, quien se había formado en Francia junto al Dr. Julián de Ajuriaguerra[12] (la propuesta formativa, eminentemente teórica y con propuestas ejercitadoras preestablecidas, no respondía a mis inquietudes surgidas de la práctica y los procesos de aprendizaje, en donde el cuerpo estaba comprometido. A pesar del renombre de Costallat en educación, solo pude con ella un año, luego del cual reorienté mi formación hacia una perspectiva epistemológica diferente). Ya mientras cursaba esos estudios comencé a escuchar acerca de la formación que ofrecían en la AAP y de su "buena reputación" en nuestro país. En Buenos Aires, la AAP era la voz legitimada, tanto en el ámbito educativo como en el sanitario, para la formación en PSM.

La Escuela de la Asociación Argentina de Psicomotricidad (EAAP), en ese momento (1990)

---

[10] El Instituto de Educación Inicial "Sara C. de Éccleston" era prestigioso por su perspectiva educativa, en la cual se incluían los nuevos aportes de la ciencia para la educación; en aquel momento, la corriente constructivista de Emilia Ferreyro, con perspectiva psicogenética piagetiana, y las propuestas de la educación física infantil me acercaron a la PSM. Ya en mi formación como docente de inicial apareció la presentación de la PSM: desde la educación preescolar y la educación física infantil, era portadora de lo lúdico, para que los niños accedieran al movimiento y al conocimiento del propio cuerpo desde una perspectiva claramente piagetiana y de participación activa.

[11] La primera vez que escuché acerca de la PSM fue ligada a la Salud y como intervención "corregidora" de la conducta algo desordenada de mi hermano menor, diagnosticado en 1983 con "disfunción cerebral mínima". Los análisis neurológicos en aquel momento advertían que, aunque en los estudios por imágenes no aparecía evidencia del daño cerebral, la conducta infantil y ciertas dificultades en la adaptación del niño a la propuesta y el encuadre educativos eran prueba de un daño mínimo en el funcionamiento. La derivación a tratamientos "adaptadores" era habitual. Hoy día, encontramos una perspectiva similar en los diagnósticos a partir del DSM 4 y 5 bajo la nomenclatura de TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad). Los avances de las neurociencias, con la alta tecnología de los estudios por contraste y por imágenes, aunque lo establecen como un trastorno neurobiológico y con semiología clínica, no coinciden en su etiología, de modo que no está especificado su origen genético (Rose, 2012) (Damasio, 2014).

[12] Desde la propuesta de estudio impartida por Costallat, el cuerpo del psicomotricista no era tomado en cuenta, sino que se formaba como agente de intervención a partir de ejercicios correctivos y adaptadores, y la teoría del conocimiento que sostenía este modo de "corporización" era la piagetiana (con docentes expertos y reconocidos en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en el campo de práctica de la Salud y la Educación). Profundizaremos el análisis de la entrada en nuestro país de los "avances de la ciencia" respecto de la tendencia de rehabilitación y cura que se desprendió de la posguerra desde Europa (Testa, 2018).

"brillaba por su prestigio", construido desde 1977. Su propuesta se presentaba como post-formación (tanto para titulaciones en Educación como en Salud[13]), una especialización no formal para interesados en la problemática psicomotriz. Ofrecía la "verdadera y novedosa" PSM, aquella que no dirigía su intervención sobre el déficit, y que proponía una mirada "integral" del sujeto. Yo no sabía aún qué quería decir todo esto. En mi rastreo de estudio me encontré con sus voces que la diferenciaban de otras formaciones, señalando su orientación hacia la persona, en donde el cuerpo y el movimiento tenían un papel protagónico (según consignaba el texto del folleto de publicidad de la AAP)[14]. Es en ese momento, 1990 en la AAP, que ubico el inicio de mi formación como psicomotricista, en un quehacer/práctica y en una orientación profesional nueva para mi profesión docente. Desde la PSM incorporaba una atención y una disposición especial hacia el cuerpo, la subjetividad, el movimiento y la relación con el/los otro/s, la espontaneidad del hacer y el jugar; en definitiva, una perspectiva conceptual y práctica que movilizaban en mí nuevas preguntas. Reconozco, en mi "incorporación" psicomotricista, mi orientación a la docencia en PSM. En la AAP, recién recibida, comencé mi recorrido como auxiliar docente en FPC, en la materia del 4º año de estudios, que conducía el psicomotricista Daniel Calmels[15], quién había sido mi docente y a quien se lo reconoce como el creador de la propuesta de enseñanza-aprendizaje de esta área de estudio.

Paralelamente, hacía también un año y medio que yo había iniciado mi psicoanálisis personal[16], que acompañó y puntuó mi recorrido "inquietante y movilizador" como alumna en Formación Corporal y, posteriormente, mis primeros pasos en mi desempeño como profesional psicomotricista y docente de PSM. La formación en psicoanálisis la mantuve desde mi análisis personal desde ese entonces y también desde la propuesta de Seminarios en Psicoanálisis que ofrecía la Escuela Freudiana de Buenos Aires (1996-1999), así como algunos seminarios de la École Psychanalyse Lacanienne (2002-2004), entre ellos el inédito "El amor Lacan" (Allouch, 2005). Mi trayecto de años en psicoanálisis incide inevitablemente en mi modo de percibir y mi disposición hacia el conocimiento: me permitió interrogar mis supuestos e ideales, confrontar mis principios con mi experiencia de vida, interpelar mi práctica profesional respecto de mi

---

[13] Es importante este detalle: como requisito se solicitaba formación previa, tanto en Educación como en Salud, ya que no se otorgaba titulación. Es decir que el psicomotricista que se formaba en la AAP incorporaba conocimientos y saberes que ampliaban el abanico de formación original de su título de base, para asegurar la legalidad de la práctica formal,. El "ser psicomotricista" no se reflejaba en la titulación legal sino en el "ser profesional", en la "mirada psicomotriz" que aquel profesional construía y en una perspectiva nueva en su intervención. Ampliaré este análisis en el capítulo 3 cuando aborde el "ser psicomotricista" en relación con la identidad en la AAP como "comunidad de práctica" (Wenger, 2012).

[14] Ampliaré este análisis más adelante en el capítulo 3 desde la perspectiva conceptual del modelo del campo bourdieuano y las tensiones en la circulación del "capital simbólico" (Bourdieu, 2013).

[15] Calmels D. Licenciado en Educación Física (La Plata), Psicólogo Social de la Escuela de Pichon-Rivière, Psicomotricista AAP, docente en la AAP.

[16] Desde 1988 realicé mi trabajo psicoanalítico con la psicoanalista María Teresa López. En el año 2001, lo continué con el psicoanalista Hugo Cardoso, ambos de la École Psychanalyse Lacanienne.

formación. El psicoanálisis, también, moldeó nuevas formas de percibir mientras yo iba conformando esquemas de apreciación de la realidad cuerpo-psiquismo, en donde el sujeto del inconsciente y las marcas significantes de la relación con el lenguaje eran las fundantes[17].

A mi formación psicomotricista en la AAP incorporé, entre 1994 y 1996, aprendizajes sobre "Relajación Terapéutica en Psicomotricidad", que en ese momento ofrecía –y aún ofrece– la Lic. Leticia González, docente y directora de la formación AAP y actualmente Coordinadora de la Lic. UNTREF[18].

Mi práctica profesional en clínica psicomotriz comenzó también muy ligada al psicoanálisis, ya que realicé durante 5 años dos concurrencias en el Servicio de PSM de Hospital Infanto Juvenil Carolina Tobar García (allí el discurso "Psi" era eminentemente el del Psicoanálisis, y las disciplinas complementarias y/o prácticas se incluían dentro del dispositivo de Hospital de Día). Los dos psicomotricistas que conformaban el equipo eran Celina Marini y Enrique Roldan, ambos también docentes de Formación Corporal 1 y 2 actualmente en la AAP[19].

Ya egresada de la AAP, continué formándome con el equipo docente de esa institución y, comprometida con mis colegas, compartimos la preocupación constante a cerca de la inserción de la psicomotricidad en el espacio de la educación formal. Finalmente, en 1999, la AAP gestionó en la Ciudad de Buenos Aires el reconocimiento formal de carácter terciario en el circuito de la educación privada (Res. 185/99). Al año siguiente se firmó el convenio de Licenciatura con la UNTREF (2000). Ambos trayectos fueron considerados por muchos de nosotros, que contábamos con una formación psicomotricista no reconocida, como la posibilidad de "formalizar y legalizar" nuestro saber y nuestro hacer. Reorganizar la formación como grado superior significó un importante reconocimiento y jerarquización hacia la disciplina y a nuestra práctica psicomotricista; además, debimos organizarnos y cursar nuevos estudios para obtener, en primera instancia, lo que llamamos "la reválida" de la titulación como "Psicomotricista especializado en Salud y Educación" en el año 2000, y más tarde el "tramo de Licenciatura", finalizado, en mi caso, en 2006, con el título de Licenciada en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Res. 159/2001). Este tramo de Licenciatura fue

[17] En un momento de mi trayectoria, cuando me encontré decidiendo si mi práctica clínica se profundizaría en la perspectiva psicoanalítica o en la clínica psicomotriz, mi formación en psicoanálisis fue muy importante,. Recuerdo que mi deseo se jugaba ya desde ese entonces, cuando decidí mi clínica, cercana a la práctica en donde aparecía el cuerpo en la experiencia corporal y en la comunicación en la relación con el otro.

[18] Sostuvimos esta formación bajo la modalidad de grupo de estudio (en el circuito de la educación no formal). La propuesta que ofrecía González entrelazaba la implicancia del cuerpo y la dimensión psicoanalítica de la clínica, a partir de la "relajación terapéutica" (Bergès y Bounes,1983), técnica que dispone al terapeuta ofreciendo una experiencia corporal y apelando a un modo de escuchar al sujeto que sufre con su cuerpo.

[19] Marini C. es una de las psicomotricistas y docentes UNTREF entrevistadas para este trabajo. Actualmente continúa en la coordinación del Servicio de PSM del Hospital Tobar García, junto a Marta Goldman (ex integrante AAP).

organizado entre las autoridades de la UNTREF y las de la AAP, en ese momento encabezada por Leticia González (directora de la formación AAP) y Débora Schojed-Ortiz (presidenta de la AAP) y se ofreció a aquellos psicomotricistas que contáramos con nuestro título revalidado en la Ciudad de Buenos Aires. El tramo de Licenciatura nos introdujo a algunos por primera vez en la modalidad de enseñanza-aprendizaje del Nivel Superior. Implicó comenzar a adecuarnos a nuevas exigencias académicas. Varios de los psicomotricistas que estábamos involucrados en la formación de la AAP fuimos, luego de titularnos "licenciados", los primeros docentes en la Carrera de Grado de Licenciatura en PSM UNTREF. Retomaré este análisis, a lo largo de los capítulos, avanzando en la transformación que se produjo en la formación psicomotricista a partir del análisis de conformación disciplinar desde la perspectiva del "campo" (Bourdieu, 2013).

Fue así que, ya en 2002 y desde la AAP, comencé mi tarea docente en la UNTREF, en el taller de ingreso para la licenciatura. Al año siguiente, junto a mis colegas Claudia Sykuler e Inés Barbeito, nos encargamos de dar forma y organización a la materia Teoría de la Psicomotricidad 1. En el año 2007 me incluí en el equipo docente de Ética y Deontología (de la PSM).

Mi relación con la PSM se constituyó entonces, casi desde un comienzo, en tres dimensiones: formándome como psicomotricista, reflexionando y construyendo con el equipo de psicomotricistas (en principio de la AAP y luego también de la UNTREF) el campo de especificidad teórico-práctico, y adentrándome en la práctica docente y la clínica psicomotriz. En esta confluencia de dimensiones ya circulaba la interpelación subjetiva hacia mí misma y mi implicación en la relación terapéutica y/o educativa con otro/s.

Fue a partir de mi trabajo docente en el nivel Superior que surgió en mí la pregunta por la dimensión social de la PSM: su inclusión en los sistemas de Salud y Educación, la reflexión crítica hacia la conformación disciplinar, el marco conceptual y sus redimensionamientos producto de contextos socio-históricos, las tensiones entre los discursos de la Neurociencia, del Psicoanálisis y de la Psicomotricidad, la reflexión respecto de la inserción de la PSM en la educación pública, el lugar del cuerpo en el proceso de aprendizaje, etc.

Mi función como docente y mi inquietud profesional me animaron y me animan a participar muy activamente en la Comisión Directiva de la AAP (Asociación Profesional de psicomotricistas), como parte del camino hacia la legalización de nuestro "metier" profesional. Muy de la mano con estas tareas concretas y reflexivas, comencé en el año 2010 mi formación en la Universidad Nacional de Quilmes, en la Maestría de Ciencias Sociales y Humanidades, buscando profundizar en la reflexión crítica disciplinar. Esta investigación es parte de esta trayectoria.

En esta introducción presento mi sesgo en la formación del psicomotricista; en mi caso, "el

campo abarcativo y de múltiple naturaleza" está conformado por mi formación docente en educación preescolar, mi experiencia como coordinadora en espacios de juego entre madre-bebé, mi formación como psicomotricista primero con Dalila Costallat, luego en la Escuela de la AAP (en la cual hice mi formación en FC), mi experiencia laboral en la colonia recreativa para niños y adolescentes discapacitados hijos de los empleados de la empresa TELECOM, mi psicoanálisis personal, mi recorrido de estudio en Psicoanálisis en la Escuela Freudiana de Buenos Aires y en la Escuela de Psicoanálisis Lacaniano, mi formación en Relajación Terapéutica, los diversos grupos de estudio sobre Henri Wallon y la clínica psicomotriz, mi pasantía como concurrente en el Hospital Tobar García y la experiencia laboral en neonatología en el Sanatorio de Quilmes y el Hospital Sub-zonal de San Francisco Solano, mi recorrido como docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero; también, mi recorrido artístico en el ámbito coral y actualmente en el teatral, así como este posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. Todas y cada una de estas experiencias formativas, laborales y personales, entrelazadas con las experiencias de vida, entre ellas enamorarme y ser madre, son parte de mi conformación como psicomotricista y configuran mis supuestos y representaciones.

Mi recorrido explicita mis disposiciones implícitas y mis posiciones objetivas dentro del campo disciplinar en donde me formé, me formo, reflexiono y trabajo. Mi lugar en la Licenciatura UNTREF carga con el reconocimiento de la comunidad de psicomotricistas. Soy una de las personas que participan activamente construyendo y a la vez interpelando la unidad de la disciplina. Mi inquietud también me motivó también a ir hacia los conceptos centrales de la PSM, interrogarlos y hacer una búsqueda desde la teoría de la PSM. Mi posición en el campo de especialistas AAP-UNTREF es valorada y respetada, aunque he decidido recorrer mi espacio docente por fuera del circuito de la investigación formal. Me encuentro interpelando mi campo y tomo distancia de los intereses de categorización y acreditación. Mi interés, jugado en el desinterés por el circuito dominante de la investigación, me hace hablar desde "los costados" de los brazos atrapantes que responden a otros intereses. Interpelo mi formación y mi práctica docente y profesional[20]. Mi recorrido de estudios se delinea interrogando mi/nuestra profesión, lo que seguramente genera reacciones hacia el adentro de mi comunidad y produce adhesiones y simpatías, como también recelos y oposiciones.

De las fuentes y la reflexión desde la observación participante/participación observante

[20] Ver mis trabajos escritos para la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades UNQUI: Manghi (2011) "Construcción del discurso de la Psicomotricidad: disciplina emergente en el ámbito de la salud. Análisis de textos escritos del campo psicomotor" del Seminario de "Análisis del Discurso" de Sara Pérez; y Manghi (2013) "Enfoque sociológico para el estudio de la formación de psicomotricistas en la Argentina" del Seminario de "Sociedad y Educación" de Marcelo Gómez.

El trabajo de campo de esta investigación cualitativa y de tinte etnográfico es una observación participante, en la que la participación tiene un valor primordial en la inmersión en tanto mi condición de nativa, para dar lugar –no sin dificultad– a la instancia reflexiva del conocimiento (Guber, 2005), descentrándome de mis supuestos de nativa psicomotricista para atender a los sentidos de mis colegas, alumnos e instituciones, con quienes y a partir de los cuales, claro está, formé y conformé mis supuestos como profesional. Mi trabajo de campo abarca fuentes disimiles que van hacia mi pasado y vuelven hacia mi presente: recuerdos y notas que forman parte de mi recorrido de estudios y laboral, varios escritos de psicomotricistas que participaron en la AAP (y que, en su gran mayoría, hoy son docentes en la UNTREF y por lo tanto compañeros de trabajo), libros de actas de la AAP, programas de estudios, mis crónicas, ensayos y autoevaluaciones realizadas en la FPC AAP, así como el relevamiento realizado por la AAP de las voces de médicos y directores de instituciones de salud respecto de la derivación y los efectos de la práctica psicomotriz (2012-2014). Es una fuente de consulta y diálogo el Trabajo Final de Grado de Licenciatura de la Lic. Carola Robles (2015), el cual me aportó material de entrevistas realizadas a los psicomotricistas pioneros en la organización disciplinar y en la FPC AAP. De las asignaturas de FPC UNTREF, he recurrido a los Programas de Estudio brindados por los docentes actuales. Durante el año 2015 pude acceder a observar clases de FPC UNTREF[21], de las cuales tomé nota y recibí material de parte de los docentes cursantes. Incluyo también escritos de los alumnos y las alumnas UNTREF durante la cursada de la materia, y las notas y registros personales realizados en ocasión de cuatro reuniones de equipo docente UNTREF realizadas durante 2015 y 2016, y en las que participé como integrante del plantel docente. Asimismo cuento con las entrevistas de trayectoria y en profundidad que realicé (entre 2015 y 2016) a los docentes UNTREF que también participaron en la formación AAP. Por último, construí una encuesta a ex-alumnos de FPC UNTREF indagando acerca de los efectos de la FPC en su práctica[22]. También, mi tarea en la Comisión Directiva AAP y mis estudios y tarea docente en la UNTREF a lo largo de todos estos años es material –asistematizado pero a la vez muy significativo– a la hora de resignificarlo para el estudio al modo de una autoetnografía. Respecto de mi labor docente y mi registro asistemático en mi desempeño laboral, reconozco que ha sido muy significativo: ha producido en mí repentinas revelaciones al escuchar de parte de mis alumnos y colegas los sentidos locales y ha interpelado mis hipótesis a medida que iba avanzando en la investigación. Recuerdo que en el año 2013, en una clase de la materia

[21] En este caso las observaciones tuvieron la característica privilegiar mi no participación, ya que, por un lado, respetaba el valor del trabajo en grupo y el proceso que ellos venían realizando, producto de mis supuestos incorporados desde mi formación psicomotricista. Asimismo, esa observación despertaba en mí los efectos de los recuerdos vividos durante mi cursada: sensaciones de bienestar y displacer, mi registro de la sensibilidad tónica, el efecto del encuentro con otros, etc. Este análisis lo ampliaré en los capítulos 3 y 4, cuando presente las escenas de clases y respecto de la experiencia corporal subjetiva y el retorno a sí mismo (Filloux, 2012).

[22] Ver ANEXO D.

"Psicomotricidad y Educación"[23], en la UNTREF, en la cual participó como invitada la dra. Diana Milstein, escuché su relato sobre sus inicios como antropóloga e investigadora, sus etnografías en donde –ella decía– la categoría "cuerpo" no existía como tal; ella lo advirtió y nos contó que era el "cuerpo" el que quedaba oculto, invisibilizado, detrás de otras categorías (¿más visibles y objetivables?). Mi trabajo trajo sobre la mesa de estudio al cuerpo, a la experiencia subjetiva y corporal invisibilizada, como objeto y sujeto de conocimiento, como fibra vibrante del querer hacer y del querer saber, como pulso orientador de la práctica psicomotricista[24].

Esta investigación parte de mi inquietudes como psicomotricista, y mi interés por las Ciencias Sociales es una necesidad que viene de la mano de mi formación; quizás, llegando a este momento en mi escritura, ya puedo decir: mezcla de mi sentir, imaginar y decir. Este trabajo de estudio respecto de la conformación disciplinar de la PSM, y de reflexión acerca de las relaciones y los sentidos que se involucran en la FPC del psicomotricista UNTREF, es un aporte a un campo de estudio que hoy se encuentra aún en los inicios de su desarrollo en nuestro país y que, a su vez, forma parte de la discusión político/epistemológica sobre la construcción del conocimiento y la implicancia de la corporeidad-subjetividad durante el aprendizaje para la práctica profesional del psicomotricista.

Termino agradeciendo muy especialmente a Susana Mó e Inés Barbeito, quienes me acompañaron siempre con sus lecturas atentas; a mis colegas y compañeros de trabajo y de estudio en la UNTREF, que me abrieron las puertas de sus aulas y me brindaron con gran disposición sus saberes; a los alumnos, las alumnas y pacientes que me impulsan a pensar mi práctica; y a Gabriel Cachorro y mi querida Patricia Aschieri, quienes fueron mis "otros" en la reflexión durante la investigación y escritura, y me acompañaron en mi recorrido.

Materia y métodos

El presente trabajo de investigación se desarrolla desde una metodología cualitativa a partir de una perspectiva etnográfica. Se plantea como un Estudio de Caso intrínseco, para abarcar la complejidad del fenómeno "FPC UNTREF", singular por su conformación socio-histórica, que le confiere características diferenciadas en la comparación con otras formaciones en psicomotricidad y que propone una manera original de aprender/aprehender con y a través del

[23] En el marco de "Diálogos interdisciplinarios", la docente de PSM y Educación, Lic. Susana Mó, invitó a la Dra. Diana Milstein, doctora en antropología social, a disertar sobre "La escuela en el cuerpo. Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política". Yo, como docente de "Ética y deontología", participé como oyente (1/10/2013, UNTREF).

[24] Profundizaré en este análisis en torno a mi recorrido de reflexividad a medida que vaya presentando mi etnografía.

cuerpo.

Se delimitó la selección del caso en FPC UNTREF, porque esta formación recorta y compone un perfil del egresado Licenciado en Psicomotricidad que sostiene una "posición de psicomotricista" psicoterapéutica, no técnica ni rehabilitadora, que tiene su origen en la formación del psicomotricista, cuyo inicio puede rastrearse por fuera del circuito de la investigación académica local. Se consideró el recorrido histórico a partir de la formación que organizaron los primeros psicomotricistas de la AAP: allí la experiencia corporal personal, desde un contexto grupal, fue y es el recurso privilegiado para armar un proceso de aprendizaje para la práctica profesional. Asimismo, el Estudio de Caso es intrínseco porque el contexto socio-histórico posibilitó y promovió que la formación del psicomotricista en la AAP adquiriera un estatuto particularísimo y único, que la diferencia de otras del país y del mundo.

En un principio el trabajo de campo quedó establecido de la siguiente manera: se analizaron documentos escritos (programas de las materias FC AAP y UNTREF, así como textos escritos por docentes, alumnos y psicomotricistas, y crónicas de reuniones docentes); se realizaron entrevistas (a psicomotricistas que participaron en la organización de la FC-UNTREF, algunos de los cuales son actualmente docentes allí y otros no, pero participaron directamente en la formación AAP); por último, se hicieron observaciones de clases de FPC UNTREF, a partir de las unidades de análisis reformuladas de acuerdo con el recorrido de la investigación. Para la triangulación de datos, se realizó una encuesta a ex-alumnos UNTREF.

Metodología

Esta investigación cualitativa exploratoria se enfoca como Estudio de Caso en tanto análisis intrínseco de un fenómeno considerado único: La FPC del psicomotricista en la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF. En este estudio nos proponemos abarcar la complejidad de este caso en particular desde una perspectiva etnográfica (Stake, 1999) avanzando en la reflexividad para la construcción de conocimiento (Guber, 2005).

La propuesta etnográfica se despliega en un vasto campo, ya que la conformación de FC-UNTREF se remota hacia los años 70. Se realizó la búsqueda y recopilación de datos a partir de "entrevistas de trayectoria" a los psicomotricistas docentes actuales de la FC – AAP-UNTREF y del análisis de documentos escritos (libro de actas de la AAP, programas de estudio AAP-UNTREF, trabajos escritos de docentes y alumnos, crónicas de reuniones docentes, etcétera). Los datos extraídos de esta primera inmersión en el campo permitieron delimitar con mayor precisión las unidades de análisis, especificación que serviría luego para construir la guía de observación, para realizar observaciones de clases y para elaborar las entrevistas semiestructuradas. Las voces de los diferentes actores que han estado y/o siguen estando

involucrados en la conformación de la FC de los psicomotricistas UNTREF sirvieron para rescatar las diversas vivencias y sentidos de los psicomotricistas (AAP-UNTREF), es decir, acercaron las diversas significaciones que los actores les confieren a sus prácticas y a la delimitación que, por ello, se genera de una especificidad de la inmersión en y con el cuerpo. Desde la "genealogía" (Foucault, 2004) se analiza el campo psicomotor, localizando la participación de los agentes en torno al capital simbólico y respecto de la configuración del "habitus" (Bourdieu, 2013), analizando las particularidades que le son propias. Mediante la metodología del "embodiment" (Csordas, 1993) se identifican las corporizaciones de los sentidos y, de la misma manera, de los sentidos corporizados. Se profundiza así en el análisis de la participación corporal en la construcción de conocimiento, articulando esta comprensión como complemento a los análisis textuales.

Siendo yo parte de la comunidad de psicomotricistas, que atravesamos y a la vez construimos partes de la formación UNTREF, era sumamente importante prestar especial atención a mi posición en el campo. El Diario de la investigación fue una herramienta a utilizar, no solo para el almacenamiento de los datos sino también para la toma de distancia necesaria para la reflexión de mi lugar como nativa. Me propuse la realización de lo que Aschieri (2013) refiere como una "etnografía encarnada". Esta autora propone una metodología que permite sistematizar la participación del conocimiento corporal de el/la investigador/a. En particular me interesó profundizar en su concepción de las "trayectorias corporales", en tanto permite delimitar y comprender mi experiencia personal como nativa y poder acceder a la reflexión conceptual.

Utilicé para el trabajo de interpretación y comprensión diferentes fuentes, como un archivo:

- Textos específicos del ámbito de la Psicomotricidad
- Observaciones realizadas durante 2015 y 2016 de clases de Formación Personal Corporal UNTREF
    - Formación Personal Corporal III. Docente: Marina Marazzi. Fecha: 12/11/2015.
    - Formación Personal Corporal II. Docente: Marina Marazzi. Fecha: 17/11/2015.
    - Formación Personal Corporal, Taller de introducción. Docentes: Celina Marini y María Laura Moreno. Fecha: 28/3/2016.
    - Formación Personal Corporal I. Docente: Silvia Brukman. Fecha: 24/4/2016.
    - Formación Personal Corporal II. Docente: Alejandra Papandrea. Fecha: 2/6/2016.
- Programas de estudio del Taller de Introducción a la Psicomotricidad, y de Formación Personal Corporal I, II y III UNTREF
- Trabajos escritos por los alumnos y las alumnas de FPC dentro de la Licenciatura UNTREF

- Libros de actas y archivos de actividades y programas de estudio de la AAP
- Textos diversos de psicomotricistas y/o para psicomotricistas
- Entrevistas a psicomotricistas AAP: Calmels, Chokler, Schojed-Ortiz (Trabajo Final de Grado de Carola Robles, 2015).
- Ocho entrevistas de trayectoria y entrevista en profundidad, realizadas a docentes de FPC:
    - Claudia Sykuler 1 (febrero de 2013, sin registro sistematizado)
    - Mariana Marazzi 1 y 2 (4 de septiembre de 2014 y 18 de enero de 2016)
    - Celina Marini 1 (18 de septiembre de 2014)
    - Alejandra Papandrea 1y 2 (6 de noviembre de 2014 y 14 de enero de 2016).
    - Silvia Brukman 1 (27 de enero de 2016)
    - Marina Chediak 1 (28 de enero de 2016)
- Diario de campo: conformado por mis registros como psicomotricista docente de la UNTREF y socia AAP. Mis recuerdos y escritos de mi trayecto de formación psicomotricista AAP - UNTREF.
- Encuesta semidirigida realizada a ex-alumnos de FPC UNTREF.
- Reuniones docentes UNTREF:
    - Reunión del 26 de agosto de 2015
    - Reunión del 5 de noviembre de 2015
    - Intercambio entre docentes y Susana Robert Ouvray (reconocida psicomotricista e investigadora francesa), 3 de mayo de 2016.
    - Reunión del 6 de julio de 2016
- I Jornada Franco-Argentina de actualización en clínica psicomotriz y formación corporal. Mesa redonda: Diálogo en torno a la formación corporal: Daniel Calmels y Marc Rodriguez (psicoterapeuta psicomotricista francés). FUNADIP[25], 22 de octubre de 2016.
- II Jornada Franco-Argentina de actualización en clínica psicomotriz y formación corporal. Trabajo corporal a cargo de Marina Marazzi. Propuesta en relajación terapéutica de Marika Bounes-Bergès. FUNADIP, 27 y 28 de octubre 2017.

[25] FUNADIP: Fundación Alborada para la Asistencia, Docencia e Investigación en Psicomotricidad; la psicomotricista Débora Schojed-Ortiz es su presidenta.

Capítulo 1

Una entrada hacia la complejidad del terreno de la Psicomotricidad: presentación del campo psicomotor hacia el Estudio de Caso de la Formación Personal Corporal UNTREF

"Analizar positividades es mostrar de acuerdo con qué regla una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas"

(Foucault, 2015: 236)

"Si el orden simbólico varía en cada pueblo modificando los sentidos de las prácticas, el investigador debe proceder a reconocerlos en su propia lógica, a través de técnicas que garanticen la eliminación de nociones etnocéntricas y sociocéntricas."

(Guber, 2005: 24)

Preguntarnos acerca del quehacer del psicomotricista y su formación, y haber elegido el Estudio de Caso a partir de las particularidades de la FPC UNTREF, nos obliga a presentar, en primera instancia, a la PSM en tanto disciplina educativo-terapéutica y, a la vez, a considerar como lugar de partida de este estudio un campo muy abarcativo que, como todo fenómeno cultural, tiene una estructura heterogénea y dinámica: nos referimos al terreno de "lo psicomotor" como construcción conceptual que determina un área de acceso hacia el ser humano y "su" cuerpo. Cuando elegimos presentar el fenómeno a estudiar, "lo psicomotor", en términos amplios, es porque entendemos que abarca una gran diversidad de aspectos y cualidades de múltiple naturaleza, y que fue construyéndose en el devenir de los procesos sociohistóricos. "Lo psicomotor", desde la perspectiva de esta investigación,[26] está signado en principio y en primera instancia por la impronta biologicista de los discursos médico y pedagógico, pero también y en gran medida por discursos filosóficos-políticos que, desde diferentes perspectivas, junto al psicoanálisis, son los que introducen en los ámbitos de la salud y de la educación la pregunta por la subjetividad. "Lo psicomotor" es un campo de entrelazamiento y yuxtaposición de teorías y métodos que ha ido conformándose como un fenómeno de diferentes sustratos y con variedad en sus modos de presentación. En la relación psico-motor se condensa la integración de fenómenos psíquicos y biológicos, asumiéndose también que es el cuerpo del sujeto el que está involucrado, y haciendo de la experiencia subjetiva e intersubjetiva uno de los motores de dicha articulación. Aún así, dentro del campo científico en general y del campo disciplinar psicomotor en particular, no hay consenso sobre cuáles y cuántos son los elementos articulables, cuándo y cómo se establece esa relación, cuál es su causa, y menos aún cuál es el método indicado para la

[26] En la Introducción he descripto mi trayectoria, que es muestra de la naturaleza diversa y múltiple de esta construcción del campo de lo psicomotor.

intervención (psicoterapéutica y/o educativa) cuando se producen desfasajes y/o dificultades en esa integración. Sí puede decirse que existen –en los ámbitos de la salud y de la educación– diferentes respuestas que se podrían diferenciar representando posiciones antinómicas: están aquellas que responden desde las neurociencias, en las que prima la visión biologicista de la organización del sistema nervioso y del mapeo cerebral; por otro lado, nos encontramos con las propuestas "subjetivantes", en las que es central el lugar del sujeto respecto del deseo en su dimensión inconsciente.

Asumiendo que el planteo se desenvuelve en términos muy amplios y que hoy día es parte de la discusión científica, nuestro objetivo es analizar los modos en que se produce, en la formación psicomotricista, la "relación cuerpo-psiquismo-pensamiento" y la "relación teoría-práctica". Nuestro interés es comprender y explicitar las maneras en que la FPC UNTREF promueve en el alumno/a la adquisición de la "posición psicomotricista", para describir el tipo de aprendizaje que involucra la participación corporal durante las clases. Las clases de FPC UNTREF, dentro de la formación de la Licenciatura en PSM de la UNTREF, asumen para esta investigación el carácter de "Caso", en el que las categorías de análisis, y especialmente la dinámica de interrelación que se establece entre ellas, se fueron transformando a lo largo del proceso mismo de la investigación, hasta el punto en que me encontré interrogando mi propia formación y práctica como investigadora nativa. Es esta investigación un aporte hacia mi campo profesional, ya que se presenta como una interpelación hacia el adentro disciplinar. El qué hacemos y cómo nos formamos los psicomotricistas subyacen como fuertes interrogantes que se problematizan cuando los articulamos con la inserción profesional en los campos de las prácticas educativa y psicoterapéutica respecto del devenir sociohistórico del campo disciplinar[27]. Al elegir la perspectiva etnográfica para este estudio, me encontré ponderando, en mi condición de nativa, los sentidos y las experiencias significativas que aparecen entre las voces y las prácticas de los psicomotricistas, estudiantes y docentes. El análisis se profundiza utilizando los instrumentos conceptuales de Pierre Bourdieu: se adentra en la perspectiva del terreno psicomotor a partir del modelo conceptual del "campo", definiendo posiciones de sus agentes y estableciendo relaciones de poder en procura del "capital simbólico", para conformar un modo de posicionamiento psicomotor que puede comprenderse como "habitus" (Bourdieu, 2001, 2001 y 2003), en tanto sistema de esquemas de percepción y apreciación propios de la formación psicomotricista. Para comprender qué forma toma el "habitus" en la especialidad

[27] La presentación de los campos de intervención diferenciados en la Salud y la Educación son los tradicionalmente reconocidos para la práctica psicomotriz. En nuestro país está cada vez más difundido un nuevo campo: el sociocomunitario (ver UNTREF, presentación de carrera: www.untref.edu.ar/carrera/psicomotricidad). Decidí centrarme para esta investigación en los dos campos más representativos del quehacer profesional del psicomotricista, que a su vez ponen en juego el ámbito de formación y el quehacer clínico.

psicomotricista, vamos entonces a adentrarnos en las valoraciones que circulan dentro del colectivo de profesionales y a avanzar sobre el terreno de la articulación de lo psico-motor[28].

> *Ingresé como psicomotricista a la NEO, sala de terapia intensiva del Sanatario Quilmes. El médico neonatólogo, jefe del servicio, me recibió y me pidió que fuera a evaluar a una bebé, recientemente operada por hidrocefalia y que, por su excesiva tensión muscular, necesitaba un cuello ortopédico para facilitar su postura y así propiciar que se alimentara mediante la succión. Me pedía que indicara el cuello ortopédico como intervención terapéutica.*
>
> *Me acerqué, algo insegura, a la cuna y observé a María Pía, una beba de 2 meses de edad, que tenía su cabeza toda vendada y una sonda nasogástrica desde donde la alimentaban periódicamente las enfermeras.*
>
> *Era el momento de visita (de madres y padres a los niños internados), pero la niña estaba sola y despierta; no se movía, solo estaba… su cabeza y su cuerpo ladeados hacia un costado en una cuna en la NEO, rodeada de otras cunas, incubadoras y sonidos de máquinas y monitores.*
>
> *Consulté a las enfermeras por la madre: ella vivía lejos, no venía nunca.*
>
> *La destapé y observé que su cuerpo se encontraba "agarrotado", en estado de tensión constante: no había fluctuación, su espalda estaba arqueada en opistótonos*[29] *y una de sus piernas (ya no recuerdo cuál) se elevaba a 45º, manteniéndose en tensión como una tabla. La alcé. Me fue difícil acomodarla sobre mi cuerpo, por la tensión y la rigidez de sus miembros, especialmente esa pierna.*
>
> *Como psicomotricista me ocupo del cuerpo en relación, así que me y nos acomodamos ubicándola sobre mi pecho, vertical: yo sostuve su espalda, me balanceé y comencé a hablarle y cantarle suavemente. Al cabo de unos minutos, la tensión comenzó a disminuir: fue notable cómo ella pudo, poco a poco, acomodarse sobre y en mi cuerpo. Se acurrucó en mí, su pierna descendió, ¡la posición que adoptó fue la de un bebé!*
>
> *La enfermera se me acercó y me dijo que tenía que "pasarle" la leche; le consulté si podía hacerlo mientras yo la mantenía en esa posición Me autorizó, de modo que, mientras la niña recibía la leche (por la sonda), yo le ofrecí un chupete que ella succionó plácidamente.*
>
> *Cuando me despedí, la acosté en su cuna y ella se acomodó sin tensión evidente; su pierna se había distendido, al igual que su espalda.*
>
> *Me acerqué a las enfermeras, quienes habían observado lo que había sucedido entre María Pía y yo. Les sugerí que le hicieran "upa",*[30] *que se acercaran a la beba, que le hablaran, la acunaran, le cantaran, le dieran el chupete mientras se alimentaba.*
>
> *Al médico le dije que ya había dejado mis indicaciones, que no sugería un collar. Me retiré.*
>
> *Cuando volví a la semana siguiente, me acerqué a María Pía: ella estaba recostada, de lado y con un collar grande y duro en su cuello.*
>
> *Desde el servicio habían solicitado otra evaluación a la fonaudióloga, quién indicó el cuello.*
>
> *(Recuerdo de mi paso por la NEO, en 1995.)*

¿Qué es la Psicomotricidad?

---

[28] Profundizaré en el análisis respecto de la articulación psicomotriz como habitus, encontrando, a medida que avanzo en la reflexión, que la articulación psico-motriz pone de manifiesto al dualismo cartesiano a la vez que lo pone en suspenso, e intentan nuevos modos de relación que a su vez quedan invisibilizados.

[29] Ante un estímulo nociceptivo (doloroso) constante se produce el opistótonos como una reacción tónico-postural del eje del cuerpo en hiperextensión. El adjetivo *nociceptivo* designa un estímulo vulnerable, susceptible de dañar la zona del cuerpo sobre la que se ejerce. Cuando el influjo resultante de este estímulo es transportado hasta la corteza cerebral, es percibido como doloroso. (Derlon, Jean-Michel, 1982).

[30] Modismo coloquial que refiere a elevar y alzar al bebé.

En la página web que presenta la Carrera de Licenciatura en PSM en la UNTREF puede leerse que la PSM es una disciplina educativo terapéutica

> *"(...) cuyo objeto de estudio es el cuerpo del sujeto, entendido como una construcción en y para la relación con el otro y ubicado en el entrecruzamiento del equipamiento neurobiológico y la estructura psíquica."*
>
> www.untref.edu.ar. (Fecha de consulta: diciembre de 2017)

Desde hace escasos 18 años, esta disciplina cuenta en nuestro país con formaciones de Grado Universitario.[31] Para avanzar en la definición de su objeto de estudio vamos a circunscribirnos a las voces de algunos de los psicomotricistas más relevantes y referentes teóricos de la profesión de estas universidades.

En el relevamiento bibliográfico advertimos que la PSM como disciplina comprende un campo compuesto por una diversidad de métodos y modalidades de prácticas, que a su vez expresan diferentes marcos teóricos. Heredera de la PSM francesa, la cual es aún hoy día su referente,[32] la formación y práctica de la PSM argentina se despliega a la vez que intenta especificarse como tal.[33] Así podemos encontrar, tanto en textos locales como extranjeros que se utilizan en la Licenciatura UNTREF, que la PSM se presenta como "educación psicomotriz" (Ramos, 1979),[34]

---

[31] Actualmente: UNTREF: Res. Min. N° 185/2001, Bs. As; CAECE: Res. Min. N° 564/1999, Bs. As.; Universidad de Morón: Res. Min. N° 28/2006, Bs As; Universidad Provincial de Córdoba: Res. Rectoral. N° 249/2015 y Res. Min. Prov. 2564/ 201. En nuestro país, los psicomotricistas que participaron y participan en estas diferentes formaciones tienen principalmente dos orígenes diferentes: uno de ellos es el colectivo de psicomotricistas de Córdoba, quienes se forman en el Instituto de Profesorado Dr. Cabred. Desde este establecimiento de jurisdicción provincial, y en el marco de políticas nacionales sanitarias y educativas, se organizan varias formaciones técnicas educativo-terapéuticas con el objetivo de colaborar en los tratamientos y la reeducación ante los estragos provocados por la poliomelitis endémica en esa provincia durante el año 1956. El otro grupo es el que corresponde a las las universidades UNTREF, CAECE y de Morón: son tres proyectos llevados a cabo por psicomotricistas que estudiaron en la AAP, por fuera del circuito formal de educación. Ambas líneas de desarrollo de la PSM comparten las referencias teórico-prácticas de la PSM europea (especialmente francesa). Este tema lo desarrollaremos en profundidad en el capítulo 2, en el que se reflexiona sobre los orígenes franceses del "capital simbólico" (Bourdieu, 2013) y sobre la dicotomización cuerpo-mente como la tendencia global de las neurociencias y la neuropsiquiatría.

[32] En este análisis entiendo que es la voz francesa la que porta un capital simbólico original que sustentan prestigio, legitimidad y autoridad, aún hoy, en la "colonia" de Buenos Aires.

[33] La inserción de la PSM en nuestro país coincide con un movimiento de tendencia global post Segunda Guerra Mundial, respecto de "las ideas sobre la 'nueva medicina', la asistencia recuperativa o reconstructiva y la 'ortopedia social'" (Testa, 2018: 128), que eran hegemonía en el ámbito científico asistencial de Europa en ese momento. Respecto de un análisis sociohistórico del surgimiento de la rehabilitación en nuestro país, sugiero la lectura del trabajo de investigación de Daniel Testa (2018), quien analiza, a partir de la epidemia de poliomelitis, cómo se fueron estableciendo acciones en el campo sanitario que, entramadas en intereses político-económicos y de legitimación de los gobiernos dictatoriales con el peronismo proscripto, reorientaron, desde una perspectiva liberal, los significados de la "rehabilitación", que quedaron bajo "la hegemonía de la normalización y las diversas aristas del dolor social y sus mecanismos de regulación a través de un conjunto de procedimientos cuya tendencia se ha orientado a fortalecer la naturalización de la deficiencia y la discapacidad como problemas de índole individual" (Testa, 2018: 140).

[34] Francisco Ramos, autor español, su libro es un aporte al sistema educativo español a partir de valorar el movimiento y la actividad humana, y haciendo un recorrido histórico del concepto de PSM (el cual retomaremos luego para nuestro análisis).

"entidad psicomotriz y educación psicomotora" (Costallat, 1979),[35] "reeducación psicomotriz" (Coste, 1979),[36] "terapia psicomotriz" (Richard y Rubio, 1996),[37] "práctica psicomotriz" (Calmels, 2003 y 2004;[38] Schojed-Ortiz, 2010)[39], "clínica psicomotriz" (Sykuler, 1998;[40] González, 2009),[41] "clínica psicomotriz en la sala de Psicomotricidad" (Ravena, 2015).[42] La lista podría ser más extensa si retrocedemos en la historia o si avanzamos en las ramificaciones de la diversidad de la PSM en otros lugares del mundo (Maigre y Destrooper, 1976; Ramos, 1979; Richard y Rubio, 1996; González comp., 2011; González y Mo comp., 2014; Cal y de León, 2017; Cerutti, 2015).[43] El abanico extendido pone de manifiesto que conviven actualmente

[35] Dalila de Costallat, pedagoga argentina formada en Francia con el Dr. Julián de Ajuriaguerra. A partir de ella se introduce a nuestro país el estudio y la práctica de la Educación Psicomotora como una metodología educativa.

[36] Jean Claude Coste, psicólogo formado en psicomotricidad en Francia. Director del Instituto Superior de Reeducación psicomotriz de Niza desde 1975. En su manual/glosario *Las 50 palabras clave de la psicomotricidad* (1979), presenta a la reeducación psicomotriz como la intervención que actúa sobre el cuerpo concebido como representación real del sujeto en el mundo, integrando en esa idea al cuerpo vivenciado y a la vez imaginado, fantaseado y verbalizado por el sujeto. Según este autor la reeducación psicomotriz interviene sobre el fondo tónico y sobre la energía neuromuscular de cada individuo.

[37] Jacques Richard y Lina Rubio, ambos representantes de la PSM francesa, presentan a la terapia psicomotriz como una psicoterapia de mediación corporal en la cual asume un lugar privilegiado la observación de los elementos de la organización psicomotriz del individuo en su vida concreta, a la vez que presentan las divergencias y debates abiertos sobre la especificidad del campo de estudio e intervención de la PSM.

[38] Daniel Calmels, formado en la AAP, fue quien, junto a Myrtha Chokler, idean la FC en esa Institución. En su libro (2003) presenta la especificidad de la PSM a partir de definir los trastornos psicomotrices y delimitar a la práctica; decribre su objeto de estudio en torno al "cuerpo y sus manifestaciones corporales, los cuales están en un lugar intermedio entre la vida psíquica y la vida orgánica" (Calmels, 2004).

[39] Débora Schojed-Ortiz es psicomotricista de la AAP; fue presidenta de su Comisión Directiva, participó en la organización del convenio con la UNTREF, fue docente en la Licenciatura en PSM de UNTREF, más adelante fue coordinadora de la Licenciatura en PSM del CAECE, y actualmente es coordinadora del curso de posgrado de "Especialización en desarrollo psicomotor" en CAECE. Schojed-Ortiz presenta el espacio específico de la práctica psicomotriz "en las acciones, gestos, actitudes, movimientos, experiencias y representaciones, que involucran al cuerpo y al sujeto en relación con el otro (el psicomotricista), así como a su medio material y social" (2010: 18).

[40] Claudia Sykuler, psicomotricista AAP, docente de Clínica Psicomotriz en la Licenciatura en PSM de la UNTREF, articula los aportes de la clínica freudiana para pensar la relación terapéutica en PSM, y avanza con las ideas de transferencia y resistencia en la conducción del tratamiento, presentando al síntoma psicomotor como un desfallecimiento tónico-posturo-motriz en el proyecto psicomotor, dificultando el acceso a la representación y al despliegue del funcionamiento psicomotor hacia el otro (Sykuler, 1998).

[41] Leticia González, psicomotricista AAP, coordinadora desde su origen de la Licenciatura en PSM de la UNTREF, propone "pensar lo psicomotor" (2009) en la articulación entre la organización psicomotriz y el lenguaje, considerando lo psicomotor como una estructura en la que las legalidades y jerarquías que introduce el otro en el cuerpo del niño constituyen al cuerpo en tanto receptáculo.

[42] C. Ravena, psicomotricista uruguaya, formada en la concepción de la "educación psicomotriz" de Aucouturier, método que propone la práctica psicomotriz como experiencia vivenciada (Aucouturier, Darrault, Empinet, 1985). Dicho método se ha extendido en forma considerable en la práctica psicomotriz de la provincia de Córdoba y en Uruguay.

[43] Al introducirnos en la búsqueda por Internet nos encontramos con una primera respuesta que ofrece centros universitarios y terciarios para la formación de licenciados o técnicos en PSM, todos ellos de no más de 15 años de antigüedad. En una segunda búsqueda se presenta la diversidad: juegos de PSM, ejercicios de PSM, práctica psicomotriz preventiva, vivenciada y actividades de PSM para bebés, niños, adolescentes y adultos, PSM fina, PSM gruesa. Véase: https://www.google.com.ar/search?q=psicomotricidad&oq=ps&aqs=chrome.0.69i59j69i60j69i57j69i60l2j0.2216j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (fecha de consulta: 9/01/2018).

múltiples maneras de encarar el estudio de la articulación psico-motriz, como así también la existencia de diversos campos teóricos para la lectura de la semiología psicomotriz y sus modalidades de intervención. Podemos distinguir perspectivas conceptuales derivadas de la fenomenología, del psicoanálisis, de la psicosomática, de la sensoriomotricidad, de la pedagogía, de la neurología, de la fisiología del movimiento y otros. Los instrumentos y métodos utilizados en el abordaje psicomotriz también se presentan desde la diversidad: métodos de relajación, de eutonía, de la musicoterapia, de la danza, de la gimnasia consciente, etcétera (Ramos, 1979; Maigre y Destrooper, 1976; Richard y Rubio, 1996).

Para nuestro objetivo, hacer una primera aproximación a la gran variedad de modos en que se presenta la PSM nos posibilita iniciar un primer análisis sobre los puntos de encuentro y de diferencia que aparecen en este "abanico psicomotor". En todas sus presentaciones, el espacio de "lo psicomotor" se define como una integración de dos diferentes áreas y/o dominios (físico y psíquico - biológico y social - somático y subjetivo) que son de diversa naturaleza[44], y por lo tanto, aportan información de diferentes índoles a esa integración. Es una articulación que se señala como compleja, de difícil descripción y con límites inciertos.

El entrecruzamiento de componentes o áreas, entendido desde una mirada integradora con un marco conceptual de diversidad epistémica, es una regularidad del campo. Esta característica es, en principio, muy desalentadora para la legitimación de la PSM en el campo científico sanitario. La gran proliferación de especialidades médicas y educativas requiere especificar los "núcleos de saber" de cada disciplina para delimitar las competencias de su práctica en el campo de la Salud (de Sousa Campos, 2001), y determinar así una identidad disciplinar. De este modo, se fuerza a focalizar y particularizar la *expertise*, en procura de mayor objetivación y eficacia en tanto tecnología aplicada a la salud y/o a la educación. En este contexto de mayor especialización, la PSM parecería no poder ajustar su *expertise* desde estos parámetros, sino que su especificidad disciplinar se sostiene en la mirada globalizadora e integradora sobre su objeto de estudio. Su *expertise* y fortaleza se sostienen manteniendo su terreno indefinible al situarse en el campo de entrecruzamiento "entre" dos dominios y no adscribir a ninguna de las dos naturalezas que, desde las ciencias médicas y su discurso hegemónico, se presentan enfrentadas: la neurociencia y la subjetividad.[45]

Otra de las regularidades del terreno de "lo psicomotor" es que en esa integración asume un

---

[44] Presentar el problema de la PSM en tanto articulación de componentes provenientes de diferentes dominios o naturalezas coincide con la dicotomía cuerpo-mente, en este caso, presentada como "psico"-"motor": lo *psico* abarcaría los componentes cualitativos y subjetivos, mientras que lo *motor* presentaría el dominio de lo biológico y orgánico, como componente cuantitativo y objetivo (Bergès, 1974; González, 2009).

[45] Recordemos la definición de la UNTREF, presentada al inicio de este apartado: "...entrecruzamiento del equipamiento neurobiológico y la estructura psíquica" (www.untref.edu.ar, diciembre de 2017).

valor privilegiado el fenómeno del tono muscular[46], y especialmente la función tónica y sus cualidades de índole afectiva o emocional, que se tramitan en la relación de comunicación e intercambio intersubjetivo. La conceptualización de la función tónica como conectora o articuladora entre los dos dominios, psico y motor, es común a todas la "variantes psicomotoras". La función tónica, que soporta una cualidad biológica indiscutida[47] –cuya organización progresiva desde el inicio de la vida depende de la relación intersubjetiva–, es materialidad de crucial importancia para la organización psíquica. El tono muscular / la función tónica, desde esta perspectiva conceptual, deriva de la denominada "psicología genética" de Henri Wallon[48] (1965C) y del sesgo multirrelacional e integrador que se desprende de su método de investigación (materialismo histórico al servicio de la "psicobiología"[49]). Lo reencontraremos más adelante en una versión positiva de la ciencia, planteada por uno de sus

[46] La función motriz se estudia diferenciando dos tipos de fenómenos: el clónico y el tónico. El primero se refiere a los movimientos y desplazamientos en el espacio. La función tónica hace referencia al fenómeno tónico interno, ligado a la sensibilidad orgánica eminentemente interoceptiva y propioceptiva y su dinámica en los ajustes reequilibratorios que se realizan sobre el eje del cuerpo. Respecto del estudio del tono muscular existen numerosos enfoques que develan su participación en la vida relacional y/o afectiva, presentándolo como materialidad emocional y/o afectiva de la comunicación intersubjetiva en los primeros tiempos de vida, y a su vez, como sustrato relacional para la organización psíquica. Es la experiencia de la vivencia corporal a través de la función tónica, que solo a partir de la relación con el otro (vehiculizador de la cultura, del lenguaje) se torna significativa, a la vez que de ella emerge la subjetividad. La tensión-distensión de la función tónica, fluctuante respecto de los estados de necesidad y saciedad, que es sostenida y orientada por la función de otro, se interpreta desde diferentes marcos conceptuales. Aun así, todos confluyen en la íntima relación entre tono y psiquismo, y la vida intersubjetiva y/o relacional. El psicoanálisis, a partir de Freud en los *Tres ensayos de la teoría sexual* (1905) lo referirá, desde la teoría de la libido, como energía psíquica o pulsión sexual (Freud, 1906), y luego será reinterpretado por las múltiples lecturas que de esta primera presentación harán sus seguidores: entre ellas es conocida la lectura de Reich respecto de las relaciones existentes entre las tensiones musculares/corporales y los conflictos psíquicos (Ramos, 1979), o las lecturas winnicottianas de la función del sostén materno para el mantenimiento de la "confiabilidad humana" posibilitadora de la unidad somatopsíquica (Winnicott,1990). Es importante destacar la lectura posfreudiana que hace Jacques Lacan para repensar dicha energía en tanto señal corporal de angustia en referencia a la función del objeto *a* como referente del vacío causante de la falta inherente al ser humano en tanto hablante (Lacan, 2013). Por otra parte, la neurobiología identifica dentro del sistema somatosensorial a la ínsula como estructura involucrada para recibir la información de la sensibilidad y comenzar una cartografía en el sistema nervioso de los procesos corporales (Damasio, 2014).

[47] Dice Damasio acerca de las señales que recibe el cerebro: "Las emociones son, en general, modificaciones del mundo interno. Así, las señales sensoriales que constituyen la base de los sentimientos de emoción son en gran parte interoceptivas, el origen principal de estas señales son las vísceras y el medio interno, pero participan asimismo señales relativas al estado de los sistemas musculo esquelético y vestibular" (2014: 122).

[48] Henri Wallon (1879-1962), médico francés, se especializó en Psicología desde el Materialismo Dialéctico. Su enfoque de estudio respecto del ser humano, su cuerpo y psiquismo, porta la perspectiva del materialismo histórico, método en el que la observación clínica y la comparación son los puntos centrales desde donde avanza en sus investigaciones. Wallon fue un gran crítico de las perspectivas reduccionistas provenientes del materialismo y conductivismo, así como del idealismo y subjetivismo. Plantea la existencia de dominios de naturaleza diversa, pero que se autocomponen en las relaciones recíprocas. Él propone pensar el desarrollo de la personalidad a partir de la Psicología Genética (también pensada desde la dialéctica). Es considerado, junto con Jean Piaget, uno de los representantes del Constructivismo.

[49] Para profundizar en la lectura de esta línea interpretativa, recomendamos la lectura de "Lo orgánico y lo social en el hombre" y "La evolución dialéctica de la personalidad" en la obra citada del autor (Wallon, 1965C).

seguidores, el doctor Julián de Ajuriaguerra[50], en la organización de la primera formación de psicomotricistas franceses y resignificado en tanto "diálogo tónico" (De Ajuriaguerra, 1993). En el ámbito local, el tono muscular aparece permitiendo la emergencia de la subjetividad en torno a la función tónico-postural, que oficia como integradora en la interacción intersubjetiva, producto de la coacción simbólica (Bergès,199).[51] La función del tono muscular, cara para la integración/ligazón "psico-motriz", está fundamentada en un corpus conceptual compuesto por la integración de diferentes discursos y técnicas. Este constructo teórico se aborda en la FPC, en un trabajo de registro sobre el propio cuerpo y de encuentro con la historia de vida personal, para luego disponerse en la intervención profesional. El tono muscular, su funcionamiento en la función tónica y su modo de organizarse en la relación intersubjetiva produciendo el advenimiento de la subjetividad, asume para la PSM el carácter de concepto nodal, tanto para situar las particularidades de su objeto de estudio –"el cuerpo como construcción intersubjetiva y sus modos de acción" (UNTREF)–, como para fundamentar la formación corporal y personal de los psicomotricistas y su intervención profesional en tanto soporte de la perspectiva actitudinal.

A partir de la función tónica resaltamos otras dos regularidades: la dinámica relacional con el otro y el valor del lenguaje en esa relación. Ambas asumen un rol privilegiado al posibilitar que el niño se apropie de su cuerpo. El eje del cuerpo en su entramado tónico –en tanto lugar sensible en donde se tramitan en la relación las negociaciones con el otro– asume un lugar, una espacialidad (el eje tónico postural, la organización de la postura); en esa materialidad se registran las fluctuaciones tónicas, las sensaciones placenteras y las displacenteras, como así también sus excesos. "El cuerpo como receptáculo" (Bergès 1991; González, 2009) remite a ese lugar corporal de materialidad tónica y postural en donde se integran los registros sensibles en tanto marcas significantes que hacen emerger la subjetividad. En los tiempos de la afectividad, gracias a la relación con el otro, alojante e invitante al deseo y a la identificación, el bebé transita su captura imaginaria, primera etapa del tránsito del reconocimiento de sí[52], para luego

[50] Julián de Ajuriaguerra (1912-1993), médico psiquiatra español, organizó, junto con la psicoterapeuta Giselle Soubiran, las primeras instancias de formación en prácticas psicomotrices en el Hospital Henri Rousselle.

[51] Jean Bergès, neuropediatra, psiquiatra y psicoanalista francés (fallecido en el 2004) que retoma en su obra los aportes de Wallon y los reconfigura desde una perspectiva clínica y psicoanalítica, difundida en la AAP y extendida en la UNTREF. Véanse sus reflexiones sobre la función estructurante del placer, en Bergès (1996).

[52] Respecto del reconocimiento de sí (como nueva instancia psíquica), la participación del cuerpo y la incidencia del otro, encontramos importantes reflexiones en Wallon (1965), quien, gracias a la observación de los comportamientos del niño frente al espejo, comienza a reflexionar sobre la conciencia de sí y la participación que en ella juegan la función tónica (en relación, como lo venimos desarrollando), las informaciones de índole intero y propioceptivas, las efectos tónicos y posturales de saciedad y de insatisfacción, la presencia del eje en tanto lugar desde donde aparece la actitud (direccionalidad u orientación emocional y sensoriomotriz en ese período de la vida), la participación del movimiento (que, enmarcado en esa experiencia concreta y práctica, produce integraciones espaciales y temporales), la

diferenciarse, gracias a la actividad psicomotriz que se despliega en el jugar enriqueciendo la "función imaginante" (Bergès, 1996) y "la función simbólica" (Mialaret 1981)[53].

Otra característica es el lugar activo que adquiere el niño en una construcción que es considerada como un largo proceso, en el que el niño comienza a saber de su cuerpo mientras va estructurándose su aparato psíquico y en donde la función del otro oficia como un componente necesario para lo que los psicomotricistas llamamos la articulación psicomotriz. En este proceso, adquiere un valor central la función del jugar como actividad estructurante y que dinamiza la experiencia corporal (Aragón, 2008). De esta manera cuerpo, pensamiento, lenguaje son procesos de construcción en los que la relación entre las informaciones somáticas y la experiencia sostenida y presentada desde el otro producen transformaciones constituyentes para la subjetividad. Observemos que los fundamentos conceptuales nos remiten a la investigación sobre la niñez y los tiempos constituyentes.

Por otro lado, encontramos una diferencia que se pone en juego en las diversas formas de presentación de la PSM, que pone en cuestión las variadas maneras de comprender y conceptualizar la articulación "psico-motriz". Podríamos describir dos tendencias de estudio y conceptualización, que se reproducen en la diferenciación y especialización disciplinar. En la perspectiva global y hegemónica de las ciencias de la salud es abordada desde el monopolio discursivo de las neurociencias, que no solo estudian el desarrollo neuromuscular sino que, en la actualidad, avanzan en la investigación neuroconductual, neurolingüística, neuroafectiva y neurocognitiva (Damasio, 2014; Rose, 2012). El área subjetiva, por su parte, es abordada por

---

vivencia de la actividad espontánea y placentera "no útil" del jugar –que va produciendo, gracias a los "gestos de simbolización" (Wallon, 1985) el desdoblamiento entre la realidad, la imagen y la palabra–. Asimismo, la constatación que hace el niño, girando hacia el adulto para verificar la relación que acontece en su experiencia sensible en forma parcializada (pero que se vincula con la imagen que ve desde el exterior); es así como encuentra la respuesta del otro, que ratifica mediante el "gesto de atribución" (Wallon, 1965A), produciéndose así un acontecimiento que permite integrar, desdoblar y redimensionar la experiencia del propio cuerpo en tanto surge el espacio suprasensorial (simbólico). Esta, dice Wallon (1965A), es una experiencia que sucede en el niño frente a la exterioridad. Luego, estas ideas son reelaboradas por Lacan a partir de la propuesta del "Estadio del Espejo" como instancia psíquica que anticipa la unidad imaginaria del cuerpo y precipita al niño al universo simbólico (Lacan, 1988), para más adelante repensar este acontecimiento psíquico como anudamiento de los tres registros IRS (Lacan, 2013).

[53] Como veremos más adelante, el entrecruzamiento conceptual psico-motor que aquí presento está construido a partir de elaboraciones conceptuales que abrevan en el planteo original de la "Psicobiología" de Henri Wallon (que se presentaba como un desafío a las tendencias hegemónicas dicotomizadoras de su época). Desde mis supuestos entiendo que el objeto de estudio de la PSM, que se describe como complejo e inasible (al cual podría denominar como: el cuerpo subjetivado / la subjetividad encarnada), se construye y se estructura a partir de la articulación de variados elementos que participan en su conformación, los cuales están en continua interrelación, autodinamizándose. Esta perspectiva de estudio del sujeto en relación con su cuerpo, que compromete sus modos de hacer y de ser, parte de un enfoque del materialismo dialéctico histórico e intenta dialogar con el psicoanálisis, sin perder la articulación biológica-social que plantea Henri Wallon (1965B y 1965C). Entiendo que la reformulación del enfoque de estudio walloniano, a la luz de los aportes de la función significante en la dinámica del deseo inconsciente, es un desafío de estudio que espero profundizar en futuros trabajos.

innumerables perspectivas que hacen de lo psíquico un universo sin monopolios teóricos; por lo tanto, es un terreno de gran heterogeneidad conceptual, en el cual se pueden establecer jerarquías de legitimidad y prestigio si presentamos la perspectiva sociohistórica[54]. La psiquis es conceptualizada desde concepciones que describen diferencias en la naturaleza del dominio subjetivo y en las modalidades de intervención tanto psicoterapéuticas como educativas.[55] Se genera una gran discusión entre la fenomenología y el psicoanálisis, respecto de cómo conceptualizar los fenómenos perceptivos en el sujeto y de si la emergencia de la psiquis es causada por procesos fenoménicos o por actos constituyentes por la coacción del lenguaje.[56]

Respecto de la PSM, la reflexión sobre cómo las diversas teorías definen y redefinen el tono muscular y su función en la articulación de dominios "psico" y "motor", vuelve a ser entonces una característica de diferenciación: algunas perspectivas lo asumen más estrechamente ligado a sus potencialidades neurobiológicas, mientras que otras lo promueven como vehículo de humanización a partir de la intervención del otro; algunas reconocen el tono desde una perspectiva eminentemente fenomenológica de la relación con el otro y la función que asume en la organización del pensamiento en torno a la representación; otras lo ven más ligado a la función del lenguaje como vehículizador del deseo inconsciente del Otro[57], que incide desde su función significante en la relación intersubjetiva y promueve la constitución subjetiva.[58]

Mientras la tendencia dominante de la ciencias es que la investigación y las tecnologías hacia y sobre ser humano buscan especificidad y *expertise* cada vez más localizadas, la PSM local se sostiene en un entrecruzamiento que define su especificidad en la "inespecificidad" respecto de un objeto de estudio delimitado y localizable y en la complejidad de dicho objeto de estudio e

---

[54] Consideramos que en el campo de la educación –tanto común como especial– la PSM cuenta, en nuestro país, con un reconocimiento y legitimación mayor que en el campo de la salud, propios de la inclusión de las prácticas psicomotrices, correctivas y pedagógicas de mediados de los años 60 en adelante. La escuela argentina utilizó gran variedad de baterías de propuestas para educar y ejercitar las diferentes coordinaciones y destrezas propias para la lectoescritura y para la realización del movimiento en general (Costallat, 1969).

[55] Se enmarcan dentro de las ciencias humanas tradicionales dos campos de estudios que, aunque muchas veces reconocen sus articulaciones, son identificables como asumiendo posturas opuestas de estudio en procura de "la verdad": las ciencias de lo *psico* avanzan sobre el estudio de la subjetividad, en donde la Psicología, el Psicoanálisis y la Filosofía ponderan la existencia del hombre; por otro lado, la biología del movimiento, de la cognición, avanza desde las neurociencias.

[56] A partir del giro lingüístico del estructuralismo, es reconocida la batalla simbólica ganada por el psicoanálisis cuando enuncia "el inconsciente" dándole forma semántica, haciéndolo presente en la enunciación. Me pregunto si, desde la fenomenología y algunas otras propuestas de pensamiento que se desprenden del materialismo dialéctico histórico, no encontramos esa realidad (¿inconsciente?) escurriéndose entre otras palabras. Queda abierta en mí está pregunta.

[57] Para el psicoanálisis, el "Otro" es el modo de enunciar en la escritura al lugar del discurso simbólico desde donde el sujeto recibe los significantes. El Otro (con mayúsculas) es el lugar de la Lengua Materna, y se diferencia del "otro", quien es el lugar del cuerpo del otro en tanto semejante.

[58] Para profundizar la lectura del entrecruzamiento entre la fenomenología y el psicoanálisis respecto de la praxis psicomotriz, sugiero el Trabajo Final de Grado de Marcela López (UNTREF, 2018), quien parte de la pregunta acerca de la escucha psicomotriz.

intervención. La imposibilidad de abarcar objetivamente las cualidades y particularidades que hacen al cuerpo del sujeto pensado desde las diversidades de la singularidad subjetiva y relacional, fundamenta su carácter inespecífico (González, 2009; Schojed-Ortiz, 2010), y a la vez su carácter particular y diferente.

Observemos pues que, aunque estos conceptos expresan regularidades compartidas, sus fundamentos varían ostensiblemente. Habría una materialidad (función tónica, relación intersubjetiva, el lenguaje y el sujeto activo en la construcción) que es compartida, aunque ella misma es comprendida desde diferentes marcos epistemológicos.

La especificidad y el campo psicomotor en la UNTREF

La UNTREF es una de las universidades del "conurbano bonaerense" que permitió, junto con otras instituciones similares[59], la llamada "descentración universitaria" en la Argentina, que amplió en la Provincia de Buenos Aires la propuesta universitaria pública más alla de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata. Estas universidades, todas localizadas en el Gran Buenos Aires, reciben a una población estudiantil proveniente de familias de estratos sociales medios y bajos que acceden por primera vez a la formación profesional universitaria y, dentro de esta, a "nuevas e innovadoras" especialidades no tradicionales. La UNTREF, creada en el año 1995, ofrece un variado espectro de titulaciones. Varias de sus Licenciaturas otorgan un título intermedio para favorecer el desarrollo productivo:

> *"Este período se caracteriza por el predominio de la ideología neoliberal en el gobierno argentino y sus políticas públicas. A partir de la década del 90 comienzan a implementarse políticas de reforma estructural del Estado tales como reducción del aparato estatal, privatización de empresas estatales, desregulación del mercado de capitales, desfinanciamiento de áreas esenciales como educación, salud y seguridad (funciones que concentraba el estado, propias del Estado de Bienestar) (…) en Educación Superior, también se establece una nueva relación de la universidad con el Estado. Dentro de un proceso mayor de reformas del sector público, en el que se modifica su estructura, escala y modalidad (…) La Reforma Universitaria promovida desde mediados de los noventa tuvo su énfasis en un nuevo marco legal que creó un ámbito público gubernamental de fiscalización y control (la Secretaría de Políticas Universitarias) y un ámbito de evaluación y acreditación (la Comisión*

[59] Universidad Nacional de Quilmes, de Lanús, de Lomas de Zamora, de La Matanza, de San Martín, de Berazategui, de Avellaneda, de Moreno, de Gral. Sarmiento, de Merlo, de José C. Paz, de Florencio Varela.

> *Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU). Este marco legal fue dado por la Ley de Educación Superior 24521 sancionada en 1995. La oleada expansiva mencionada es inmediatamente anterior a la sanción de dicha Ley; se crearon por la acción legislativa en el ámbito nacional 6 (seis) universidades en el conurbano bonaerense: las de La Matanza (1989), Quilmes (1989), General Sarmiento (1993), General San Martín (1992), Tres de Febrero (1995) y Lanús (1995)"* (Accinelli y Macri, 2005: 3 y 4).

La Universidad Nacional de Tres de Febrero fue fundada en 1995 mediante la Ley Nacional 24.495. En su propuesta académica se ofrece un abanico programático que abarca formaciones de grado no tradicionales, tales como la Licenciatura en Música autóctona, clásica y popular de América, la Licenciatura en Artes del Circo y la Licenciatura en Psicomotricidad.

> *"Somos una universidad dinámica que acepta los desafíos de nuestro tiempo. Somos una universidad que se preocupa y se ocupa en construir un ámbito pertinente para formar personas y profesionales. Con destrezas y habilidades requeridas por el mercado laboral. Y con responsabilidad social del mercado educativo que están acumulando. Somos una universidad cuya administración y estructura está destinada a la consecución de logros académicos de sus profesores y estudiantes. Somos una universidad atenta al mejoramiento permanente de la calidad del servicio educativo que brinda. Somos una universidad que promueve el pensamiento innovador y creativo. Somos una universidad que investiga y publica sus ideas. Somos una universidad con una oferta académica cualitativamente diferenciada. Somos una universidad que desde lo local busca la comprensión de los fenómenos globales. Y que desde lo global, busca fortalecer su identidad regional. Somos la Universidad Nacional de Tres de Febrero"* http://untref.edu.ar/secciones-institucional/presentacion/ [Fecha de consulta: 24/01/2017]

La Licenciatura en PSM se dicta desde el año 2002, a partir del convenio de cooperación científico-académica firmado entre la AAP y la UNTREF en el año 2000.[60] Está estructurada

[60] Veremos luego en el capítulo 3 que está gestión interinstitucional fue impulsada por la AAP, que encontró en las autoridades de la UNTREF recepción al interés del colectivo de psicomotricistas. "Las universidades del conurbano bonaerense tienen diferente grado de vinculación con el entorno local. El desarrollo de la oferta académica se realiza según dos lógicas: una de ellas está definida a partir de una visión política-social que responde a legítimos intereses académicos y político-sociales, y la otra es la lógica mercantilista en la que se atiende a las demandas exigidas por el mercado, incorporando también en la oferta carreras demandadas por los estudiantes, con un interés por el incremento de matrícula. Se observa una tensión entre ambas lógicas en la planificación de la oferta, resuelta diferencialmente en cada una de las instituciones, aunque parecería haber un predominio de orientación hacia los intereses de la comunidad local." (Accinelli y Macri, 2015: 25)

sobre la organización ideada por la AAP (que funcionó como formación de posgrado fuera del circuito formal de educación desde su creación hasta que se reorganizó al servicio del Plan de Estudios de la Licenciatura). La formalización tuvo diferentes etapas: en el año 1999 la AAP inscribió su formación en la DIEGEP, asumiendo así el carácter de formación técnica terciaria, para alcanzar su reconocimiento como formación de grado universitario luego del convenio con la UNTREF. La propuesta de la AAP lleva la impronta de la "dualización" cuerpo-psiquismo. Originalmente se fue conformando sobre la base de tres ejes de estudio: el área biológica, el área psicológica y el área de la PSM. Esta última, nombrada como el "eje de materias de la especificidad", a su vez se dividió en Teoría (de la PSM) y Formación Corporal del Psicomotricista. Esta organización reproduce las constantes "no integradas" como discursos legitimados históricamente e incluye un área "articuladora" presentada como un campo de "especificidad", que se sustenta por un marco conceptual "propio" y por la integración "interdisciplinaria".

La Licenciatura UNTREF, en la actualidad, presenta su Plan de Estudios organizado a partir de tres áreas: área de las materias biológicas, área de las materias psicológicas y área de las materias específicas de la PSM. Esta organización del Plan de Estudios mantiene la estructura de la formación ideada por la AAP, que, como venimos diciendo, enmarcó la especificidad de la rama de estudio psicomotriz "entre" dos saberes dominantes: la Biología/Medicina y la Psicología.

A su vez la organización disciplinar, la definición del ámbito de objetos, métodos, proposiciones verdaderas, reglas e instrumentos propios de la PSM, son los construidos en gran medida con aportes disciplinares de otros campos de saber, lo que también explica, en principio, que el estudio de la PSM sea presentado con "una perspectiva interdisciplinaria" (www.untref. edu.ar, diciembre 2017). Sí habría, como ya fue planteado, un núcleo conceptual específico, establecido particularmente en torno al tono muscular/función tónica y su funcionamiento intersubjetivo. Sus técnicas y recursos específicos son el juego corporal, las actividades y juegos grafo-plásticos y la relajación, todos ellos adaptados y orientados de acuerdo con el ámbito de inserción de la práctica, ya sea educativa o terapéutica (Calmels, 2003; González, 2009 y Schojed-Ortiz, 2009). Los estudiantes y futuros psicomotricistas van recorriendo en la UNTREF un trayecto formalizado que propone, información y formación de diferentes esferas disciplinares y, a la vez, arma articulaciones (algunas de ellas muy explícitas, ya pensadas y elaboradas como contenidos de estudio en las diversas materias, y otras que son responsabilidad y quehacer de cada alumno en su recorrido).

Analizando las tensiones y los conflictos que la formación psicomotricista atravesó a lo largo de su historia, encuentro que el convenio UNTREF-AAP le permitió a la PSM entrar al campo académico y científico por una puerta más periférica, en donde la puja por el sentido "psico-

motricidad" no encontraba franca disputa y los parámetros de selección eran más permeables a nuevos discursos.

De la inflexión etnográfica ante la violencia simbólica incorporada

Mi trabajo reflexivo fue un recorrido muy sinuoso al que me resistí, situación evidente en mi lentitud para la escritura y en la modalidad dialéctica y de circularidad reflexiva que tomó la escritura de mi análisis. Cada capítulo de esta teis fue retrabajado, volví a sumergirme en mis supuestos para obtener nuevos hallazgos. Todas las inflexiones de sentido fueron aconteciendo no sin inquietud para mí. Pensar en el caso ya relatado de María Pía y en el recorrido teórico que vengo desarrollando me enfrentó a lo invisibilizado en aquella escena e indujo a una nueva deconstrucción de mi universo como investigadora. Hasta acá, presento a la PSM desde el campo conceptual, como perspectiva de estudio que orienta su mirada hacia el proceso de construcción del cuerpo (entendido como un proceso de la estructuración psíquica que no deja de presentarse desde la generalización, involucrando las tensiones epistemológicas del constructo teórico pero aséptica a las implicaciones sociales, políticas, económicas, es decir, históricas). En la escena presentada al comienzo de este capítulo, me recuerdo frente a un médico experto como una psicomotricista novata que hace "upa" a su paciente y plantea tímidamente su intervención, en un espacio laboral en donde se dirimen las prácticas fundamentadas en distintos saberes, con mayor reconocimiento unos que otros. Una escena laboral en la que, en nuestro hacer y decir, se naturalizan sentidos de los cuales somos nosotros mismos sus portadores.

La invisible dominación simbólica se cuela entramándose en la escena de la práctica tanto como en mi desarrollo conceptual. Hablando de mi práctica profesional, y en la construcción conceptual de la PSM que expongo, se enmascara el pleno ejercicio de la

> *"(...) violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o más precisamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento."* (Bourdieu, 2000: 12)

Esta es la violencia simbólica que establece unorden y control social desde los discursos dominantes, a partir los efectos de diferenciación y subordinación que se replica en las prácticas y en la consolidación de principios de división de la "dominación masculina" (Bourdieu, 2000).

Tanto en mi texto como en la escena de práctica vemos los efectos de la dominación simbólica (masculina), que se producen y reproducen a través de

> *"(...) los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma (...) la fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física; pero esta magia sólo opera apoyándose en unas disposiciones registradas, a la manera de unos resortes, en lo más profundo de los cuerpos."* (2000: 54).

Retomando el terreno de lo psicomotor como "trenza simbólica" (Bourdieu, 2000) comienzo a "destejerla" intentando localizar las "opacidades y la inercia que resultan de la inscripción de las estructuras sociales en los cuerpos" (Bourdieu, 2000: 54). La reflexión no puede orientarse sobre la perspectiva psicomotriz descontextualizándola de los mecanismos históricos, que participan como forzamientos simbólicos de producción, que se reproducen habitándonos silenciosamente (en forma no consciente y voluntaria) y actuando a través de "los actos de conocimiento y reconocimiento práctico". Bourdieu, desde el análisis sociológico, plantea que la "violencia simbólica":

> *"Actúa sobre la filogénesis y la ontogénesis de un inconsciente a un tiempo colectivo e individual, que impone a todos los agentes, hombres o mujeres, su sistema de presupuestos imperativos, del que la etnología construye la axiomática, potencialmente liberadora."* (2000:74).

En la escena me reconozco como una más de las mujeres al servicio de la salud "atendiendo al cuerpo en relación", ocupándome de prestar atención a sus particularidades tónicas y posturales, ante el pedido del saber dominante encarnado por el médico (que pide lo que ya sabe).

En mi recorrido de objetivación de las categorías de estudio, avancé reconociendo, en primer término, que al partir de la tradicional definición dualista cuerpo-mente, el área de estudio del cuerpo se valora y reconoce bajo la hegemonía de la neurociencia, mientras que el área de la psiquis se diversifica a partir de múltiples teorías. La psicología se diversifica en psicoanálisis, psicología sistémica, transaccional, relacional, conductual y en otras perspectivas menos reconocidas institucionalmente. El binomio dualista aparece reproduciéndose en los estudios sobre el ser humano, en la diferenciación disciplinar entre cuerpo y psiquis. Respecto del campo de estudio "Psi" coincidimos con Rose (2003) cuando, al estudiar los "procesos de subjetificación" (2003), dice que el campo de la subjetividad es disputado para encauzar la intervención autorizada de las tecnologías sanitarias y pedagógicas.[61] La PSM es parte de estas

[61] Respecto de la línea de análisis de Rose (2003) sobre los procesos de subjetificación, véase el capítulo 2.

tecnologías, que ofrecen sus "servicios" para la buena crianza en pos de facilitar la construcción del propio cuerpo, presentando sus "aportes" para la mejor acción pedagógica y favoreciendo la construcción del pensamiento (y/u ofreciendo su "participación" en la clínica interdisciplinaria para beneficiar el trabajo terapéutico del equipo de salud).

El saber psicomotricista: el campo "entre" de lo psicomotor

La PSM, naciendo del dualismo cuerpo-mente y articulándolo en el entrecruzamiento, ¿se presenta como superación al dualismo?

Partimos de la definición de saber que aporta Jacky Beillerot,[62] asumiendo los saberes como el "conjunto de enunciados y procedimientos socialmente constituidos y reconocidos" por medio de los cuales "un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social transformándolo" (Beillerot, J.; Blanchard Neville, C.; Mosconi, N., 1998: 43). Desde esta perspectiva, el saber tiene carácter formador y no puede ser desprendido de la práctica, la cual le da sentido.

La PSM, claramente devenida del pensamiento europeo, nace de las demarcaciones conceptuales y luego disciplinares del dualismo y es desde allí que intenta su articulación (¿superadora?). Desde una perspectiva macro coincidimos con Beillerot cuando, reflexionando acerca del saber en tanto constructo histórico-social, dice que los saberes en "sus particularidades corporativistas" y en sus "combinatorias" solo pueden ser pensados en términos de herencia europea. "Herederos, no solo como una pieza del rompecabezas global de las culturas, sino más bien como objetos simbólicos, resultantes del despliegue de la Razón, a lo largo de los siglos, en un espacio dado, el de Europa" (1998: 45).

Propongo pensar a la PSM como un campo teórico-práctico que conforma un saber en el que se juegan diversas fuerzas en disputa, que operan entre sí en pos de la dominación simbólica de dicho saber y que, a su vez, están enmarcadas en los mecanismos históricos de dominación masculina. La disputa se juega en un embate epistemológico entre las áreas y/o dominios de "lo psico" y de "lo motor", aludiendo a su vez a los elementos que componen lo subjetivo y lo objetivo (los aspectos de la estructura que hacen al sujeto y los aspectos genéticos y constitucionales que responden a la neurobiología). Este embate es una disputa –histórica y social– que presenta una dicotomía mente-cuerpo de subordinaciones diversas. Se establecen dos campos diferenciales y a su vez de diferenciación: por un lado, con el dominio de la mente, las teorías y la razón lógica; y por el otro, el dominado por el cuerpo, las prácticas, el sentir y el imaginar desde la mediación dialéctica (Bourdieu, 2000).

[62] Esta definición la construye el autor a partir del rastreo conceptual desde Foulcault, Deleuze y Lacan.

Si ubicamos “lo psico - lo motor” reconociendo dos áreas –una de la subjetividad y otra de la neurobiología–, entendemos, siguiendo a Bourdieu y su planteo de la “dominación masculina” (2000) que este modelo binómico opera en su perspectiva histórica sostenido y sosteniéndose en las especializaciones disciplinares que dicotomizan y parcializan al ser humano, sosteniendo criterios de validación y distinción que refuerzan la dominación. Asimismo, el campo “entre” de articulación/entrecruzamiento que delimita la PSM es un área de difícil determinación. Se presentaría intentando una superación del dualismo y configurándose en un “entre”: ¿qué, quiénes, cómo se entrecruzan en ese “entre”? ¿Cuáles son los conflictos que se presentan en tal entrecruzamiento? Veremos luego de qué modo y a qué costo emerge resistiendo o superando al dualismo y si es tan así, ya que la disputa en cuestión pone a jugar las relaciones entre teoría y práctica, que además evidencian las presiones que se juegan al entrecruzarse impulsos y fuerzas de diferentes procedencias (de los campos académico, social, político, laboral, económico, así como los de la salud y la educación). A su vez, la PSM sostiene la diferenciación y subordinación práctica-teoría: la PSM es una práctica psicomotriz o un conjunto heterogéneo de prácticas psicomotrices, y también una teoría psicomotriz o una diversidad de conceptualizaciones psicomotrices.

Resaltamos entonces, avanzando en la objetivación, que la PSM aparece en la articulación entre dos dominios, que a su vez se vuelven a ramificar. No se trata de dos dominios, sino que lo “psico” a su vez se diversifica, la subjetividad se entiende e interpreta a partir del entrecruzamiento de saberes disciplinares varios en donde se estudia e interviene al sujeto, el niño, la persona como sujeto de conocimiento, de deseo, de creación, de construcción, de movimiento, de saber, de sentir, y otros. Desde su estudio epistemológico es marcada la diversidad de enfoques que conviven, no sin tensiones. Asumiendo esa realidad como tal, el campo de articulación “psico-motriz” es el lugar que los psicomotricistas UNTREF solemos llamar el “entre”. El “entre” es ese espacio que se presenta como su especificidad, a la vez que no marca claramente sus límites y alcances. Es el campo psicomotor, en donde tiene valor la conceptualización de la función tónica y su incidencia en la estructuración subjetiva, es el campo de articulación en donde se da la integración y/o ligazón psicomotriz, en un proceso de “constructividad corporal” (González, 2009) entre los dominios psico y motor. Veremos que el campo “entre”, de integración y/o ligazón psicomotriz, es un campo de fricción y conflicto.

Decíamos antes que la cualidad “articulación/integración” es tanto su valor como su disvalor. Siguiendo a Foucault (2008) asumimos que una disciplina se define en tanto

> *‘‘un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un conjunto de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos (...) para que haya disciplina es necesario que haya posibilidad de formular nuevas proposiciones.’’* (Foucault, 2008: 33)

El “asumimos” reifica el lugar de positividad de las disciplinas de la salud y de la educación, que estudian al ser humano e intervienen como tecnologías disciplinadoras de una normalidad bien entendida y analizada (también, como venimos diciendo, muy diversa).

Veremos en los capítulos siguientes que la delimitación de la especificidad de la PSM convive con dos grandes problemas: su origen interdisciplinario y la ponderación hacia el adentro disciplinar de las proposiciones que se asumen como verdaderas o falsas (y en las que inciden claramente los efectos de la dominación simbólica del campo científico). Profundizaremos este análisis a partir del estudio de la dinámica que se juega internamente, en la disputa de poder por el dominio del capital simbólico, en el cual se sostiene la lucha por el sentido (Bourdieu, 2001 A y B).

Así, podemos localizar dos contiendas simbólicas fuertes que claramente se implican mutuamente en tanto batalla epistemológica. Hacia el adentro disciplinar: ¿qué teoría explica y enmarca lo “psico” de la PSM? Y hacia el afuera, respecto de su representación social, la pregunta se centra en la eficacia de las prácticas psicomotrices y sus efectos: ¿cómo y para qué intervenir?[63]. Estas contiendas no son otra cosa que la disputa simbólica por la legitimidad y el reconocimiento de la formación y de la profesión psicomotricista (cuestión que involucra no solo un reconocimiento social de la disciplina y su quehacer profesional, sino también el reconocimiento de la praxis psicomotriz por parte del colectivo científico reconocido en nuestro país[64]). Desde Bourdieu (2001) asumimos la intención por la legitimación del campo de la PSM,

[63] Recuerdo que durante una reunión de profesores UNTREF, uno de ellos, del área Psi, hizo una invitación a los psicomotricistas a hacer conocer lo que hacíamos a la sociedad en general, y al campo de la salud y de la educación en particular, resaltando su asombro por los efectos “sorprendentes” que él evaluaba en sus pacientes luego de derivar a un tratamiento psicomotor. Su entusiasmo era verosímil y contagió de optimismo a los asistentes (26/8/2015, Caseros, UNTREF). Veremos luego cómo reaparece la pregunta acerca del *para qué* de la PSM.

[64] La PSM comienza a insertarse en la práctica en los ámbitos educativo y terapéutico en nuestro país, desde los años 60, a partir de la voluntad individual de algunos profesionales y de instituciones tanto estatales como privadas. Es allí, en el campo de la práctica, donde se juega un reconocimiento y una legitimación implícitos, pero que carece de avales fundamentados por la investigación científica, aunque a la vez ha ido generando mayor demanda y oferta en el ámbito de las prácticas educativa y terapéutica. Muchos de los primeros espacios de experiencia de la práctica de la PSM (tanto en la esfera de lo público como de lo privado) fueron y aún hoy son sostenidos ad honorem; algunos de ellos luego alcanzan un nivel de reconocimiento mayor que les permiten ser asumidos como trabajos rentados, pero otros se desvanecen luego del esfuerzo individual sostenido en el tiempo (actualmente existen servicios de PSM en diversos hospitales: entre ellos el de Clínicas, el Tobar García, el Gutiérrez, el Fernández, el Tornú). Es importante el trabajo que desarrolla la AAP, colectivo en el cual participo activamente desde el año 2007. La contienda por el reconocimiento formal de la PSM también se entrevera con la disputa epistemológica: ¿la PSM en nuestro país la ejercen los psicomotricistas o los kinesiólogos? ¿De quién es el patrimonio del terreno de “lo psicomotor”? ¿Cuál es el instrumento o procedimiento adecuado para intervenir ante las dificultades psicomotrices? Es una disputa legal y epistemológica que fue permitiendo lentos resultados en el reconocimiento institucional de la PSM de los psicomotricistas: en el año 2011 la Superintendencia de Servicios de Salud de la Nación implementó vía Resolución Nº 797/11 la inscripción de los psicomotricistas licenciados en el listado de prestadores en Salud Pública nacional. En 2012, el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, bajo la Disposición Nº 2405/12 resolvió la inscripción de los psicomotricistas en el Registro Único de Prestadores en Salud Pública. En 2017, la

como contiendas simbólicas hacia el adentro disciplinar y hacia (y con) el afuera (campos de la Salud y de la Educación, en donde se relaciona y se entrecruza con otras disciplinas) por el reconocimiento de un campo teórico-práctico en donde se juega la valoración del saber y del quehacer del profesional psicomotricista. Estas contiendas, a su vez, se articulan con las dinámicas de otras disciplinas (educativas y/o sanitarias) que ponen en circulación reglas de juego propias. Desde este la perspectiva macrosocial, el campo psicomotor (como delimitación de un campo lingüístico) está incluido en el campo académico y científico; y este a su vez en el campo educativo, que es además abarcado por el campo laboral. A escala microsocial, a partir del estudio de Caso, la FPC UNTREF es un recorte de ese campo, un laboratorio en el que la disputa teoría-práctica se ve traccionada hacia la preeminencia de la práctica, tradicionalmente subordinada a la teoría. En este subcampo la experiencia de la subjetividad y la experiencia práctica asumen un valor central en la formación psicomotricista, presentándose en modos de percibir y conocer.

Mi reflexión etnográfica tironeada "entre" la PSM y las Ciencias Sociales

El habitus es *"(...) un producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuar luego del cese de la acción pedagógica y con eso de perpetuar en la práctica los principios de arbitrariedad interiorizada"* (Bourdieu y Passeron, 2018: pp. 66-67).

La realización de este trabajo de investigación me llevó mucho tiempo, "demasiado" para la escritura de una maestría. Mi formación en ciencias sociales me exigió mucha lectura y descentración de mi modo de pensar y percibir el mundo. Entiendo que este proceso fue de la mano con mi estudio entre-siendo docente psicomotricista (tanto en una materia específica, Teoría de la PSM 1, como de Ética y Deontología en la UNTREF, así como mi participación activa en la AAP por la legalización del campo profesional de los psicomotricistas). Mi recorrido implicó salirme de la formación dirigida hacia la relación terapéutica y adentrarme a pensar la PSM en sus relaciones históricas y sociales, políticas y económicas. Desnaturalizar un habitus construido y mirar desde ese nuevo lugar, descentrando las particularidades de mi formación y de mi intervención profesional, me ha llevado no solo tiempo[65] sino costo y resistencias personales (tensiones, malestares, dolores musculares, sueños, pesadillas y desvelos). Muchas veces las incomodidades e inquietudes se reflejaban en la dificultad para

---

Legislatura de la Provincia de Buenos Aires promulgó la ley de ejercicio del psicomotricista de la provincia de Buenos Aires, primera ley de ejercicio de la PSM en todo el país, y que mantiene abierta la disputa por el reconocimiento de la PSM en la Salud Pública a nivel nacional.

[65] ¡Mis hijos, ambos adolescentes, se divierten diciendo que estoy realizando la maestría más larga del mundo!

avanzar en la escritura del informe final, no así en mantener mis pensamientos activos en la lectura constante y mi reflexión, intentando superar las limitaciones y valoraciones de los sentidos ya construidos en mí.

> *"…pensar en perspectiva dialéctica es un esfuerzo frente a la manera habitual que tenemos de pensar, que intenta conocer en pasos… como si subiéramos por una escalera y avanzáramos por los escalones… 1,2,3… el devenir en perspectiva dialéctica… no nos permite establecer el 1 antes que el 2, porque solo es por su negación que aparece en tanto tal con el 2… y así hacia el 3. Es para nosotros un esfuerzo lógico pensar a partir de la negación…"* (Fragmento de mi voz durante alguna clase de Teoría de la PSM I)

Entiendo que el esfuerzo de sostener la dinámica dialéctica entre los componentes puestos en juego en el objeto de estudio e intervención del psicomotricista es un obstáculo a la hora de objetivar localizando categorías, y a la vez, de demarcar límites, recortar enfoques y sentidos, asignar valores y jerarquizar funciones, lo que se me presentó como una dificultad para mi trabajo de investigación. Asimismo, pertenecer al colectivo de psicomotricistas que está llevando a delante gestiones en procura de la legalización y regulación de la práctica, y desnaturalizar mi posición, me encuentra reconociéndome como una psicomotricista militante de los buenos valores de nuestra profesión[66].

Además, entiendo que mi dificultad para categorizar se desprende también de la FPC UNTREF y su entramado histórico: parto de mi hipótesis pensando que es en la FPC donde se transita por la experiencia de construcción del habitus psicomotricista. Este podría pensarse como un estilo del oficio, en donde se transita por distintas experiencias para alcanzar el dominio de un saber, de manera tal que ese saber "pasa" a la práctica en tanto habilidad, capacidad, "ojo clínico", *expertise*. El habitus psicomotricista pondría en juego lo invisibilizado de la práctica; no se trata de una técnica, ni de una conceptualización a nivel teórico, sino de la experiencia misma *de ser existiendo* en el psicomotricista a través de su práctica. Está en la capacidad de habilitarse/autorizarse como sujeto (de sí mismo y de una práctica profesional) que dispone su cuerpo para ponerlo en relación con el otro (sujeto/cuerpo). Los psicomotricistas hablamos de "habilitarnos a disponer el cuerpo", que es un saber hacer que en el ámbito de la UNTREF suele nombrarse como "disponibilidad corporal" (Valzagna, 2013), "libertad posturo-motriz" (Bergès, 1978) y/o "cuerpo receptáculo" (González, 2009).

Lo psicomotor como entrada a la problematización para el estudio hacia la FPC UNTREF

[66] Mi trabajo, a su vez sostiene una reflexión crítica, asumida desde mi ejercicio docente y profesional. En la UNTREF, en Ética y Deontología, invito a los alumnos a reflexionar sobre la interpelación ética, inquietud que siempre es subjetiva y que interroga y subvierte los valores constituyentes y constituidos desde los imperativos morales sociales (Filloux, 2008).

Para emprender esta tarea, en principio, desde la perspectiva genealógica foucaultiana, consideraremos "lo psicomotor" como una formación discursiva. Ya la enunciación "lo psicomotor" introduce la relación entre lo psico y lo motor, esa relación que denuncia la diferenciación cartesiana del pensamiento moderno y occidental, y que parte aguas entre la mente y el cuerpo. En la historia de Occidente, a partir de la Modernidad, pensar es cosa del espíritu, y en el cuerpo queda la ilusión de lo sentido e imaginado. La filosofía se ocupará del pensamiento, mientras que la Medicina investigará sobre las cuestiones del cuerpo. Ahora bien, en esa dicotomía occidental cartesiana, "lo psicomotor" como campo de estudio comienza a definirse como tal por la neuropsiquiatría a principios del siglo pasado. Los avances del conocimiento sobre el funcionamiento del Sistema Nervioso Central, con la delimitación de las áreas de Brocca, permitió delimitar también las áreas de control de las funciones corporales e investigar sobre sus interconexiones, permitiendo establecer relaciones entre los dominios del pensamiento y del movimiento. Esas relaciones (entre las funciones psíquicas y las funciones motrices) también se pensaron de diferentes modos a lo largo de la historia de la medicina, avanzando sobre las ideas de un desarrollo paralelo y a la vez interconectado, que comienza a enunciarse como "psicomotor" hacia principio del siglo XIX. Actualmente convergen en su dominio la interrelación de diferentes áreas del desarrollo y funciones corporales y mentales, que a su vez involucran componentes de diversas índoles, tales como los aspectos estructurales orgánicos, los experienciales, como los que hacen a la subjetividad (Ramos, 1979; Richard y Rubio, 1996).

Fue a partir de la Segunda Guerra Mundial que, desde el campo de la salud[67], se investigaron y se sistematizaron las "prácticas psicomotrices", centrándose la preocupación en la reparación de las múltiples secuelas que la misma guerra había producido. *"Han sido las sociedades basadas en la economía capitalista –desarrolladas en el mundo occidental desde los últimos tres siglos– las que inventaron la gama más amplia de técnicas para modelar cuerpos y subjetividades"* (Sibilia, 2006). Se crearon técnicas y planes de ejercicios para reeducar y/o reparar funciones lesionadas, detenidas o retrasadas en su desarrollo esperado.[68] Fue principalmente en Francia (y otros países europeos tales como España, Bélgica, Alemania) en donde se propició este avance de las ciencias positivas, objetivadoras, que promueven el desarrollo de propuestas prácticas sistematizadas en baterías de ejercicios, y su implementación sobre algún o algunos

[67] Ya el "objetivo de la recuperación de la capacidad productiva fue uno de los aspectos centrales en la concepción médico-social de la época" a nivel global desde la Primera Guerra Mundial (Testa, 2018).
[68] Sugerimos la lectura de Sibilia (2006) respecto de las transformaciones en los mecanismos de control del cuerpo y de las subjetividades desde el capitalismo industrial hacia el globalizado y postindustrial, reformulándose la lógica mecánica en una lógica digital. A partir de Foucault y Delleuze, analiza cómo se fueron transformando los mecanismos de dominación desde el surgimiento del movimiento higienista y sus incidencias de control y especialización en el ámbito de la salud, y de control y disciplinamiento en la educación, hacia la actualidad de la digitalización. Retomaré este análisis en el capítulo 4 al reflexionar acerca de los desafíos actuales para la formación UNTREF.

disfuncionamiento/s del cuerpo. Este avance del saber científico se orientó tanto a las áreas de la salud como de la educación, sistematizandose, poco a poco, los diferentes dominios disciplinares y localizándose las especificidades de evaluación y diagnóstico, como de intervención y orientación en la práctica profesional.

Heredera del origen europeo, la PSM argentina, aquí con las voces y los sentidos locales y el recorrido sociohistórico propio de nuestra región, emergió realizando un entrecruzamiento teórico-práctico novedoso y, a la vez, circuló por espacios de estudio por fuera de la Universidad (y, especialmente, por fuera del dominio científico médico hegemónico), que nos llevaron a prestar especial atención en el análisis de nuestro Caso de Estudio, como recorte del ámbito local.

Así, la PSM presenta su carácter disciplinar con enfoque interdisciplinar que está en conformación en la actualidad: "El devenir de una disciplina" fue el título de unas jornadas realizadas por el colectivo de psicomotricistas AAP-UNTREF (2001), en las que el planteo central giraba en torno a la reflexión sobre los ejes centrales de la PSM y sus transformaciones a lo largo de su historia.[69] La PSM deviniendo disciplina fue un antes y un después de ser aceptada y reconocida en la Academia, y a la vez es un tema vigente en la actualidad, que causa cierta incomodidad para el colectivo de psicomotricistas, que se asumen como conformadores de una disciplina actualmente reconocida, pero que puja por un mayor reconocimiento social.

Problematizamos el campo de "lo psicomotor", para llegar al subcampo de la FPC UNTREF, ya que entendemos que, en ella misma, se reúnen y representan la discontinuidad, las rupturas, la heterogeneidad en la PSM. Meternos en ella nos hace avanzar sobre la comprensión de "lo nodal de la lógica de lo psicomotor" (parafraseando a una de las psicomotricistas entrevistadas y expertas en la FPC UNTREF). Encaramos el rastreo del terreno de "lo psicomotor" desde la perspectiva de la genealogía, avanzando en su comprensión como un "archivo de una formación discursiva" (Foucault, 2013), que supone *"(...) un espesor inmenso de sistematicidades, un conjunto estrecho de relaciones múltiples"* (Foucault, 2015:101), las cuales, aun teniendo un carácter "pre-discursivo", *"(...) caracterizan ciertos niveles del discurso y definen unas reglas que éste actualiza en tanto que práctica singular"* (Foucault, 2015:102). Para focalizar en el análisis de lo "pre-discursivo" en la FPC interpreto el "terreno psicomotor" encarando su estudio desde la perspectiva de un "campo" y el "capital simbólico" (Bourdieu, 2013) que se dirime en y por la/s práctica/s social/es en el subcampo local, conformado por los profesionales

[69] Estas Jornadas se realizaron en el Centro Cultural Borges, el 20 y 21 de abril de 2001. Representaron de alguna manera el festejo por la firma del convenio UNTREF-AAP y por lo tanto el ingreso de la PSM como disciplina al grado de formación superior universitaria con el inicio de la Carrera de Licenciatura en PSM UNTREF. Dicha formación se oficializa como tal en la Licenciatura, aunque no cuenta con el reconocimiento del Ministerio de Salud de la Nación.

de la AAP que organizan la FPC del psicomotricista, gestada a modo de “laboratorio” por fuera de la educación formal. Imbricado en este recorrido genealógico y desde esta perspectiva de análisis, el habitus psicomotricista encontraría/conformaría sus cualidades particulares.

Desde allí partimos para preguntarnos cuáles son esas transformaciones que fueron fundando y a la vez renovando un dominio psicomotor, en el que los objetos, las prácticas, las técnicas psicomotrices aparecen redimensionándose y redimensionando un/unos campo/s que pujan por un capital simbólico por delimitarse, tanto del lado de la Medicina como del de la Psicología, terreno que queda ubicado “entre” campos (disciplinares) y enunciándose como “lo psicomotor”. Lazos y entrelazos de campos diferenciados por el dualismo cartesiano y que en su confrontación se definen y a la vez establecen sus relaciones y pujas constantes y diversas.

Además, como se trata de la formación de futuros profesionales, la conformación disciplinar se continúa delineando de la mano de cómo se piensa y reorganiza la formación propiamente dicha. Es decir, que siguiendo a Bourdieu (2013), partí de una primera hipótesis desde la cual, y por mi recorrido como psicomotricista, pensaba que el habitus incorporado, silenciado y que opera en forma constante y reproduciéndose, se pone en cuestión en FPC y se lo interpela, produciéndose en él cambios que lo modifican, y que posibilitan la instalación de un “nuevo” habitus: el habitus psicomotricista, que sería el producto de la fricción y las pujas por el sentido de las prácticas que operan en nuestra sociedad y que, a la vez, se redimensiona durante la FPC. Asimismo, como en toda práctica social, en el campo de la PSM distintos agentes participan en una puja en donde se ejerce violencia simbólica: ¿cuál es aquella violencia simbólica de los psicomotricistas? ¿Hacia dónde la ejercen, sobre quiénes? ¿Cuál es su eficacia en tanto silenciosamente se va inscribiendo en el cuerpo? ¿Por dónde y cómo se inscribe y se organiza un modo de ser psicomotricista que se traduce en un modo de posicionarnos como tales frente a la práctica?

Pensamos que la FPC UNTREF, como objeto de estudio, debe ser comprendida dentro de un campo en el que interactúan diversos intereses y sentidos, y que esta interacción está determinada por la fuerza que juegan los agentes/participantes de esa contienda, en la cual se lucha por la legitimación y dominio de “lo psicomotor”. Ese campo es a su vez histórico, y es desde allí que comienzan a jugarse diversas líneas de sentido que operan en la actualidad en la FPC UNTREF. Para iniciar su análisis, presento una red semántica, que parte del habitus “ser psicomotricista” (en tanto formación y profesión) como producto de la interrelación de los factores que circulan dentro del campo psicomotor y que nos permiten localizar sus propiedades, a su vez en perspectiva genealógica:

HABITUS
ser psicomotricista
ARTICULACIÓN

(psique/psico - soma/motor: dualismo)
INTEGRACIÓN
(de discursos teórico/prácticos desde la interdisciplinariedad,como un modo de respuesta al dualismo)
CONCEPTUALIZACIÓN
(del tono muscular/función tónica, en su relación con el eje del cuerpo y el movimiento en el proceso de subjetivación)
INTERACCIÓN
(relación intersubjetiva en donde median el hacer y el jugar, la palabra y la escucha)
INTERVENCIÓN
(registro y recurso en donde el cuerpo adquiere presencia en tanto práctica profesional)

Me interesa presentar el tema de mi estudio del modo en que lo expresa Rolando García (2008) cuando propone considerar a la investigación de los "sistemas complejos" problematizando la relación entre el objeto de estudio y la perspectiva disciplinar desde donde se enfoca la tarea de interpretación. En dicha propuesta, el autor sostiene *"(...) la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica"* (García, 2008: 21). Entiendo que el planteo que estoy haciendo del objeto de estudio, centrado como Estudio de Caso, excede las posibilidades disciplinares de una investigadora de las ciencias sociales, desnaturalizando mis supuestos desde mi condición de nativa en PSM. El terreno psicomotor, y desde allí el desprendimiento de la PSM como formación y profesión, es según mi modo de interrogarlo un sistema complejo, porque, aunque realizo un recorte de la realidad, debemos considerarlo y conceptualizarlo como una totalidad organizada en tanto sistema, en la cual los elementos no son separables entre sí para su estudio en forma aislada. La determinación mutua que se sostiene entre los elementos del sistema complejo, y que hace que las relaciones recíprocas se constituyan como las relaciones causales a considerar, nos hace resituarnos sobre la idea de que este trabajo no es más que un ejercicio de investigación y de la práctica interdisciplinaria que ella supone. ¿Es este un problema epistemológico que luego se traslada a reforzar un problema metodológico?[70] Considerando entonces las limitaciones de este estudio, propongo avanzar desde mis posibilidades, sabiendo de los sesgos reflexivos productos de esta parcialidad, pero valorando este estudio como punto de partida para su posterior profundización.

Vamos entonces a adentrarnos en el siguiente capítulo en el análisis macrosocial de la PSM desde la perspectiva de la genealogía para conocer su devenir, para ir acercándonos poco a poco en la reflexión etnográfica y atender a las voces y sentidos locales a la FPC UNTREF.

[70] Entiendo que este problema también se sostiene entre la teoría y la práctica de la PSM.

Capítulo 2

Una perspectiva histórica para comprender la tensión epistemológica de la PSM desde sus orígenes franceses y desde la hegemonía médica

> *Escucho una y otra vez, en distintos ámbitos, una pregunta que se reitera: "Pero… ¿qué hace un psicomotricista?"*
> *La escucho de mis alumnos de 2º año de la carrera, la escucho en reuniones de profesores, la escucho de mis alumnos del último año, aunque ellos la asumen ya con una sonrisa. La escucho desde mi Directora de Tesis… Entonces, recuerdo una situación vivida con un paciente: "¿Estás segura de que querés hacer esto?", me dijo un nene de 9 años en una sesión de tratamiento. Me lo preguntó con una sonrisa, haciendo una breve detención, mientras él y yo jugábamos con espadas de goma, representando personajes de una escena que él mismo había construido en la que, al caer "herido" un nuevo personaje (títere), aparecía sostenido por alguno de nosotros que hacía de médico y atendía las "heridas", para que el juego de combate volviera a reanudarse.*
> *En forma alternada, uno "curaba" el cuerpo del otro. "Sí", dije, "juego con el cuerpo, estamos jugando con el cuerpo".*(Fragmento de escena de mi práctica clínica en PSM, mayo de 2018).

A partir del año 2002, como docente de Teoría de la PSM 1, comencé dentro del ámbito de la formación universitaria UNTREF a indagar acerca de la especificidad de la PSM. Esta materia, aunque nombrada como "teoría", abarca temas respecto de la historia de la PSM, de sus conceptos básicos y ejes de la constructividad corporal (en este recorrido de estudio la pregunta vuelve a surgir: ¿qué hace un psicomotricista?). Fue en este proceso de trabajo docente cuando me introduje en la lectura de los textos de Henri Wallon (1879-1962), médico e investigador francés de formación marxista. Su enfoque de estudio, sus ideas respecto de la función tónica, de la sensibilidad y de la emoción (afectividad), son citados por todos los autores y referentes de la PSM (tanto europeos como argentinos). Wallon estudia al niño a partir del materialismo histórico, introduciendo en su enfoque biopsicológico la perspectiva histórica y social.

Mi reflexión teórica respecto de los fundamentos de la PSM viene avanzando en esta línea de estudio. Está claro que dicho pensamiento, desde el materialismo histórico dialéctico, no es el que la Ciencia profundizó a lo largo de la historia y el que se refleja hoy día en el "discurso oficial" de la Organización Mundial de la Salud. A partir de la posguerra, la medicina avanza en sus investigaciones desde el positivismo, y el área de lo "Psi" es campo de disputa entre el neurocognitivismo y el psicoanálisis.[71]

[71] La PSM adquiere fuerza disciplinar a partir de la obra del dr. De Ajuriaguerra, quien refiere su cercanía a los conceptos desarrollados por Wallon y al enfoque de este en su perspectiva de estudio. ¿Cómo aparece esta relación Wallon-De Ajuriaguerra? ¿Cuáles son los aspectos de la obra de Wallon que se continúan en De Ajuriaguerra, cuáles se modifican? ¿Qué factores participan en ese pasaje y esa transformación? ¿Cómo aparece hoy día la obra de Henri Wallon entre los psicomotricistas? ¿Cuáles son los ejes conceptuales que la PSM reconoce fundantes de un marco disciplinar? ¿Cómo se fueron resignificando sus aportes? Estas preguntas y algunas respuestas fueron apareciendo a lo largo de mi

Ahora bien, para este análisis de la PSM en tanto estudio de caso, me encuentro con la obligación ética –como investigadora de mi campo profesional– de sostener un pensamiento crítico frente a mi propia praxis y mi campo de competencias. Parte de este estudio es posicionarme sosteniendo el "enrarecimiento" de lo que conforma mi propio lenguaje, mi propia racionalidad, mi propio quehacer. Esta tarea es difícil si considero que toda mi vida profesional me dediqué a pensar, comprender y construir el corpus teórico (y práctico) de la PSM. Mi participación dentro de la comunidad de psicomotricistas (en nuestro país) es, de hecho, activa, en búsqueda de nombrar sus especificidades, remarcar sus límites disciplinares y lograr la legalización de nuestra práctica (orden jurídico-legal desde la Ley de ejercicio). Fui desarrollando mi práctica como profesional de la PSM a la vez que participando muy activamente en su conformación disciplinar. Deshacerme de lo evidente es atender a la tradición –tradición psicomotriz que se cuela una y otra vez, desde el discurso normalizador y pedagogizante– para desarmarla. Esta misma fuerza es la que puja como hegemónica en el discurso actual de las Neurociencias, que rige como dominante en nuestro país y en el mundo entero. Y entiendo que se escucha en la pregunta "¿pero qué hace el psicomotricista?", esperando una respuesta clara, concisa, que no dé "vueltas dialécticas por su negativa".

Durante el tiempo de escritura del presente informe, fueron varias las veces en que presenté mi trabajo en jornadas de investigación. Allí me encontré con la representación extendida del psicomotricista, que interviene tanto en el campo de la educación como el de la salud, para corregir, normalizar, educar y ejercitar el dominio del movimiento y los comportamientos desviados de la norma del desarrollo. Una representación social del quehacer profesional que se pone en tensión con aquella con la que los psicomotricistas UNTREF se presentan.

> *"El discurso verdadero, que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que le atraviesa: y la voluntad, esa que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo, es de tal manera que la verdad que quiere no puede no enmascararla."*
>
> *(Foucault, 2008: 12)*

> *"¿Estás segura de que querés hacer esto?", me resuena la voz de M, mientras sus ojitos me miran atentos, entre confusos y divertidos. (Recuerdo a mi paciente)*

Este capítulo tiene el objetivo de comprender los diversos aspectos que se fueron conjugando, operando como "procedimientos de control y delimitación del discurso" (Foucault, 2008: 13), para la invención, el refinamiento y la estabilización de la PSM, que como técnica se diseminó e implantó en los ámbitos de la educación y de la salud, destinada –junto con otras– al cuerpo del

---

estudio, acompañada por Inés Barbeito en Teoría de la PSM 1 UNTREF, y por mi entusiasmo en la profundización de la lectura de la obra de Henri Wallon, germen que encuentro en mi formación como psicomotricista: en 1990 cursé Teoría de la PSM 1 en la escuela de la AAP. Allí, mi profesor –y quien me presentó apasionadamente a Wallon– fue Ernesto Ferreyra Monge. Ver su aporte en Ferreyra Monge (2009).

sujeto para configurar o modelar su conducta con el fin de encauzarla hacia las direcciones deseadas (Rose, 1996); luego nos dirigiremos a entramar algunas de las configuraciones que nos permitan enfocarnos en la FPC UNTREF. Con este objetivo, vamos hacia atrás en la historia, hacia los inicios de la conformación disciplinar, exportados de la clínica médica europea luego de la Segunda Guerra Mundial. Comenzamos entonces abriendo el terreno de "lo psicomotor" en tanto práctica discursiva, introduciéndonos en el campo de la Salud y en el ámbito de la neuropsiquiatría, y volvemos sobre las preguntas: ¿cómo es posible que haya aparecido este enunciado y ningún otro en su lugar? ¿Cuáles son las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones? (Foucault, 2013), para que se vaya construyendo la verdad de la PSM.

Nikolas Rose (1996), siguiendo las ideas foucaultianas respecto del estudio de "nuestras relaciones con nosotros mismos" y para comprender las relaciones que se establecen entre la investigación histórica y las preocupaciones de las ciencias sociales, propone el enfoque de la "genealogía de subjetificación". Este planteo supone encarar el estudio de las prácticas y de los supuestos que fueron dando *"forma a la conducta de los seres humanos en ámbitos y prácticas específicos"* haciendo *"(...) una genealogía de la relación del ser consigo mismo y las formas técnicas adoptadas por ella (...) tiene implicancias en la conformación de nosotros mismos a través de procedimientos de control, ejerciendo de diversas maneras mecanismos de gobierno sobre la conducta de nosotros sobre nosotros mismos"* (Rose, 1996: 217). En este sentido, la PSM viene conformándose como disciplina al insertarse en los ámbitos de la salud y de la educación, procurando delimitar un saber y un hacer "técnico". La PSM, y en nuestro caso específico la FPC UNTREF, puede ser considerada como una "tecnología del yo", ya que participa e incide en las formas cambiantes de la subjetividad o identidad como consecuencia de los "dispositivos de producción de significado que producen experiencia" (Rose, 1996: 219).

Ahora bien: ¿dónde, cómo y por obra de quién "lo psicomotor" se convierten en tema de estudio e intervención? La PSM aparece desde la primacía de lo patológico, así como se plantea el estudio de la mirada médica en *El nacimiento de la clínica* (Foucault, 2003). En París, específicamente, el estudio "psicomotor" reunía la investigación sobre la etiología de los déficits del desarrollo, así como su aplicación en la creación y la implementación de prácticas de educación y reeducación en torno a los trastornos del habla y del movimiento. Avanzar sobre el estudio de la patología trajo aparejado un saber y un hacer técnico sobre el "desarrollo normal" de las funciones corporales y/o psico-corporales. Su operatividad se propició en la especialización desde diversas disciplinas focalizadas sobre las alteraciones o el buen desarrollo de cada función corporal. Muchas de estas expresiones del "disciplinamiento" corporal tienen un mismo paradigma de origen, el organicista (hoy día podríamos nombrarlo "neurocientista"). Como veremos, a partir del caso de la PSM, estas disciplinas fueron configurándose a la luz de

otros saberes y haceres de muy diferentes procedencias, fundamentados a su vez desde diversos marcos epistemológicos. Sus campos conceptuales y prácticos, con el aporte, la incorporación y/o diferenciación y exclusión –mediante muy variados procesos– se fueron ampliando y especificando, lo que provoca que actualmente las disciplinas "Psi" que forman parte de las "tecnologías del yo" no mantengan un paradigma único, sino que nos encontramos con una multiplicidad de saberes que disputan legitimidad en torno a la verdad y a su primacía social. Veamos el proceso en torno a la PSM:

Entendemos que en París confluye, a partir de la labor de investigación, la articulación "psico-motriz" como convergencia epistemológica, y que desde allí, no sin modificaciones y resignificaciones, aflora el terreno de "lo psicomotor" para los psicomotricistas UNTREF a través de la PSM AAP y de la relación interinstitucional que posibilita el intercambio con alumnos y profesores psicomotricistas. Proponemos nuestro análisis a partir de los trabajos del dr. Julián de Ajuriaguerra. Vamos hacia atrás en el tiempo, resignificando aquello que moldea y redimensiona los orígenes disciplinares, entendiendo que sobre él recae la "Función Autor". Entendemos a esta función como: *"...principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia"* (Foucault, 2008: 16). Función coaccionante sobre el campo del discurso, que produce a la vez limitaciones y exclusiones, fundando una formación y direccionando una práctica, en este caso la de la psicomotricidad argentina.

El dr. De Ajuriaguerra recrea el enfoque integrador "de los trabajos realizados con anterioridad"[72] por Henri Wallon. Entendemos que es en torno a Wallon que oficia otro nombre propio para la "función autor" de la PSM, erigiéndose en este caso como autor de un enfoque "integrador" del estudio del cuerpo desde el materialismo dialéctico, ya que él es quien establece en su época la mirada clínica de la complejidad sobre el cuerpo para la investigación, dejando sin especificar la práctica de una disciplina posteriormente diferenciada como "terapéutica psicomotriz".[73]

Consideramos que se condensan aquí las pujas de sentido, haciendo visible y expreso cierto saber y ciertas formas prácticas del hacer, así como también ocultando o incluso invisibilizando otros aspectos. El recorrido de la conformación disciplinar puede estar entonces circunscripto en torno al empujón de "positividad" que el dr. De Ajuriaguerra puso en marcha, a través de la

[72] Así lo plantea él mismo en entrevistas publicadas (Revista *La Hamaca*, 1992).

[73] Desde esta perspectiva vemos mi participación en la puja por el sentido de la PSM, como docente de Teoría de la PSM 1, estudiando hace años acerca sobre la conformación disciplinar. Encuentro en Wallon y su modo de concebir al cuerpo el fundamento conceptual de la perspectiva dialéctica entre el sujeto y el otro, entre cuerpo y lenguaje. En mi recorrido de estudio me encuentro con que su obra no fue leída con la profundidad que amerita por su complejidad; a la vez, sus textos y aportes fueron reinterpretados por sus seguidores, resignificándolos desde diversos marcos conceptuales.

formación de reeducadores de una práctica (luego nombrada PSM) y que en un principio se circunscribía a las "terapéuticas psicomotoras". Entendemos que hay un salto, un desfasaje entre el hecho de formar a especialistas en terapéuticas psicomotoras y la consideración de la PSM como disciplina conformada por un conjunto –aún diverso– que la identifica como tal.

Contexto histórico: la Europa de posguerra

Europa se encontraba convulsionada social, política y económicamente por dos guerras mundiales (1914-1918 y 1939-1945 respectivamente). Además, entre estas dos guerras, se había desarrollado la Guerra Civil Española (1936-1939) en la que se enfrentaron las clases sociales diferenciándose en el Frente Popular y el Bando Nacional, con la victoria de este último y la instalación del régimen franquista hasta 1975. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, ante la victoria de los aliados, salió a la luz y se juzgó el genocidio judío, mientras que, por otro lado, se instauró la persecución de las ideas marxistas provenientes del comunismo. Ganar la guerra significó también que ciertos saberes se instauraran como dominantes. Al ganar los aliados, fueron los poderes de las grandes potencias los que se desplegaron y dominaron social, política y económicamente el nuevo mundo de relaciones.

En la Europa devastada se promovió la investigación científica en el campo de la medicina, con el fin de disminuir los nefastos efectos de los males acaecidos; entre ellos, los heridos de guerra y los niños huérfanos representaron los mayores desafíos, tanto para la salud como para la educación. Asimismo, preocupaban y se necesitaban soluciones para los efectos sociales presentes en forma de hambruna, falta de trabajo, familias mutiladas, el genocidio del pueblo judío y el restablecimiento del orden de la vida en paz. La investigación se impulsó para que se implementaran los métodos más eficaces para restablecer el orden: enseñando, reeducando y/o rehabilitando. El positivismo fue la perspectiva de estudio que adquirió relevancia, a través de la experimentación y la objetivación. A la vez, se reforzó la separación dualista cuerpo-psiquismo: la investigación se focalizó cada vez más en la especialización y en la diferenciación de objetos de estudio y técnicas, procedimientos e instrumentos. Este fue también el contexto de nacimiento de las disciplinas educativo-terapéuticas, las especialidades que comenzaron a ejercer su dominio como "tecnologías del yo" (Foucault, 1996), apuntalando un *"montaje estructurado por una racionalidad práctica regida por una meta"* (Rose, 1996: 221), delimitando las especificidades de acuerdo con los objetos de estudio e intervención.

En Francia, la organización particular del campo científico médico puso en estrecha relación la investigación, la formación de la Educación Superior y la práctica profesional; un ejemplo es la relación que existe entre los seminarios y cursos de los expertos en el prestigioso *Collège de France*, los estudios prácticos de las diferentes formaciones y la participación en equipos de

investigación en los hospitales, en donde la práctica profesional en salud se ofrece a la comunidad.[74] Asimismo, durante esos años en toda Europa eran tiempos de gran efervescencia y producción cultural: Sartre presentaba el existencialismo en filosofía, Merleau-Ponty enseñaba fenomenología en la Sorbona, Piaget ofrecía desde Suiza sus investigaciones sobre el proceso de construcción del conocimiento, Lacan iniciaba sus Seminarios como lectura del psicoanálisis freudiano.

Recuerdo en un encuentro de intercambio escuchar a Anne Gatecel decirnos que en París hay actualmente una "guerra de escuelas" (de PSM) y nos preguntaba si en la Argentina teníamos ejes consensuados. Y continuó diciendo: "tenemos bases comunes: el saber hacer, la relación entre ser y estar… pero es necesario solidificar la formación en la transmisión del saber hacer" (intercambio, 25 de octubre de 2015).[75]

La PSM naciendo de la investigación en la práctica multidisciplinaria: el dr. Julián de Ajuriaguerra

A principios del siglo XX la neurología y la psiquiatría promovieron los estudios experimentales en torno al paralelismo entre las funciones intelectuales y las funciones motoras, tomando especialmente los aportes de la psicología evolutiva o del desarrollo y el psicoanálisis, especialidades que a su vez estaban en pleno proceso de conformación.

> *"A finales de siglo XX, la neurología se orienta hacia tres vías de investigación: 1. La patología cortical, 2. La neurofisiología, 3. La neuropsiquiatría. Sin embargo, el concepto de los investigadores de la época permanece muy aferrado a la noción de existencia de un paralelismo entre las alteraciones motoras y las psíquicas; además, la alteración psicomotriz no se considera una entidad sino como un índice, motor y psíquico, del dualismo cartesiano. De manera progresiva, y conflictivamente, se produce un deslizamiento desde lo neurológico hacia lo psiquiátrico. El concepto de PSM evoluciona gracias a la influencia del psicoanálisis, que comienza a ser introducido en Francia, y de la*

[74] En un encuentro de intercambio con Anne Gatecel (Directora adjunta del Instituto de formación en PSM de 'UPMC Paris-*Universitas*, UFR de Medicina de *Pitié-Salpêtrière*) en la UNTREF, acerca de la formación del psicomotricista, ella hacía referencia a las carrerasque se imparten en Francia, en cuatro Institutos Paramédicos que dependen de la gestión universitaria y controla en forma biministerial el Consejo Regional. El título de psicomotricista es un diploma de estado regional (25 de octubre de 2012, UNTREF).

[75] Gatecel proponía un trabajo del psicomotricista direccionado hacia el "saber-ser", como un equilibrio psicocorporal aceptable, que dependía de un trabajo de reelaboración y de distanciamiento. Construye sus fundamentos conceptuales a partir de los aportes de Wallon, De Ajuriaguerra, Bergès, Bullinger (trabajos a partir de sensoriomotricidad), Roussillon (a partir del objeto maleable en la mediación) y Damasio (aportes sobre la cartografía de la emoción en el sistema nervioso).

Psicología del desarrollo." (Richard y Rubio, 1996: 190-191)

En los años de la posguerra, la medicina respondió a las necesidades sociales y orientó su investigación hacia las nuevas preguntas y problemáticas producto de las secuelas de las guerras, tanto del campo de batalla como de la sociedad toda. La investigación y la atención hospitalaria fueron de la mano para responder y avanzar en la comprensión de los trastornos, explorando las alteraciones y diferenciando los diagnósticos y tratamientos adecuados ante una diversidad de dificultades: laceraciones, mutilaciones, afecciones emocionales, deterioros psíquicos, hambruna, muerte, desmembramientos familiares, desarraigos, etc.

Julián de Ajuriaguerra Ochandiano, nacido en España en 1912, estudió Medicina en Francia y regresó a su país para colaborar en la lucha de la Resistencia como médico militar.[76] En el 1938 fue requerido desde París para recibir el Premio *Déjèrine* por su trabajo *Les Polynèvrites expérimentales*. Fue así como se reincorporó a su trabajo como asistente del profesor Lhermitte en el Laboratorio de Anatomía del Sistema Nervioso de la Facultad de Medicina de París; y fue nombrado *Médecin Consultant* en el Hospital Henri Rousselle.[77]

> *"J. de Ajuriaguerra, que falleció en mayo de 1993, fue uno de los más importantes maestros de la paidopsiquiatría y el mentor de la psicomotricidad. Todos sabemos que no fue el autor del concepto de Psicomotricidad, pero sin duda alguna fue quien la hizo fructificar (...) Fue el principal especialista de la atención psicomotriz y, a partir de 1947, de la formación de los terapeutas en PSM. En ese año, J. de Ajuriaguerra y los integrantes de su equipo desarrollaron en el Hospital Henri Rousselle y en la Salpêtrière una nueva técnica terapéutica, la reeducación psicomotriz. En febrero de 1963 salió de la escuela de la Salpêtrière de París la primera promoción de psicomotricistas, lo que en verdad constituyó un acto oficial de nacimiento. La titulación fue un certificado de capacitación en reeducación psicomotriz."* (Richard y Rubio, 1996: 191-192).

El dr. De Ajuriaguerra leyó –entre muchos otros– a Henri Wallon, "hizo suyo" su "enfoque integrador" de la "psicobiología", se interesó en el estudio de uno de sus conceptos centrales: el "tono muscular" (su organización, su evolución y desarrollo normal y patológico) y lo analizó

---

[76] En 1936, estando en Barcelona para dar los exámenes universitarios y conseguir su titulación española, se involucró en la lucha acompañado de su novia France Alberti. Participó con la columna del Capitán Bayo en el desembarco para la toma de Mallorca, en Porto Cristo, haciendo luego la guerra en el Frente de Aragón, como médico militar. Su compromiso político se mantuvo ya en París cuando, durante la ocupación de París, colaboró con la Resistencia, utilizando con alto riesgo de su vida los sótanos del Hospital de Ste. Anne, que comunicaban con las catacumbas de la capital, para cuestiones de apoyo logístico. Al final de la guerra fue felicitado por sus servicios por el coronel Brechart, Jefe de las fuerzas francesas del interior del XIV Distrito.

[77] Véase http://www.euskomedia.org/aunamendi/2758/134653 (fecha de consulta: 13 /02/2017)

junto a Andrè Thomas. En el Hospital Rousselle creó un grupo de trabajo para el estudio de los trastornos del lenguaje y de la PSM en los niños.[78] Este equipo de investigación trabajó para determinar el nivel de disfuncionamiento instrumental, distinción realizada ponderando los cambios poco importantes y las peculiaridades evolutivas irreversibles. A ese equipo, integrado por psiquiatras y psicólogos, se incorporaron Suzanne Borel-Maisonny[79] y Giselle Soubiran,[80] ambas fisioterapeutas. El equipo de investigación no alcanzó a definir en profundidad los tipos psicomotores, aunque los identificaron por presentar características y estabilidad oscilantes[81] (Geromini y Monnier, 2014).

"Lo psicomotor" apareció entre la motricidad y el lenguaje (nombrados como "trastornos psicomotores y trastornos del habla"), estudiado desde la neuropsiquiatría en un dispositivo de análisis eminentemente práctico, desde la realidad y las prácticas hospitalarias de ese momento. Se profundizó su estudio desde una perspectiva instrumental y a través de un equipo de expertos "multi-mirada" y de múltiple perspectiva teórica, cuando aún los diferentes campos disciplinares actuales (producto de la especialización creciente) no estaban delimitados como tales. El dr. De Ajuriaguerra estudió, combinando en su equipo de investigación, la "multi-disciplinariedad" (desde la medicina, la psicología, la PSM, a las que luego se sumaría la psicosomática). Los aspectos "psico· y "motor" tenían al tono muscular como denominador común. "*Por lo tanto, todos los trastornos psicológicos motores tenían una prevalencia del lado 'psico' o del lado 'motor'. En lo personal, nunca me separaban los dos"* (Geromini y Monnier, 2014: 27).

Su enfoque de estudio lo llevó a profundizar en la organización tónica y motriz, y en las relaciones madre-hijo como vehiculizadoras de los primeros aprendizajes y experiencias. De Ajuriaguerra y su equipo nombraron a la vivencia vincular primaria madre-hijo "diálogo tónico" (1993), nombre que funcionará para la PSM como "idea fuerza" en la trama cuerpo-lenguaje, y seguirá siendo fundamento y tema de estudio de la intervención psicomotriz hasta la actualidad. El análisis del desarrollo normal y patológico psicomotor comienza a ser realidad bajo el paradigma médico de la funcionalidad, a la vez apoyándose en la convergencia epistemológica. Como producto de la labor del equipo, que funcionó entre 1950 y 1960, se

[78] Se creó el "Servicio de orientación infantil" dentro del Hospital Henri Rousselle.
[79] Suzanne Borel-Maisonny (1900-1995), especialista ortofonista, se dedicaba al estudio de los trastornos de la voz y del habla –oral o escrita–. Fue la creadora del método fonético-gestual Borel-Maisonny, utilizado para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
[80] Giselle Soubiran (1816-1912) fue especialista en masaje corporal, luego fisioterapeuta. Participó en la creación de diferentes formaciones de reeducadores psicomotrices en Francia.
[81] El equipo de investigación y estudios sobre lenguaje y PSM, que dirigió el dr. Julián de Ajuriaguerra, estuvo conformado por: Suzanne Borel-Maisonny (para trastornos del lenguaje), Marguerite Auzias y Hélène de Gobineau (lenguaje escrito), John Berges, René Zazzo, Nadine Galifret-Granjon, Denise Koecklin, Irene Lézine, Claire Meljak, Mira Stambak e Hilda Santucci. De Ajuriaguerra reclutó además a Giselle Soubiran, enfocada hacia la PSM.

diversificaron luego los estudios hacia diferentes problemas de investigación:

> *"El profesor René Zazzo empezando a establecer pruebas para un área específica psicomotora; Jean Bergès calibra una prueba de lateralidad de gestos innatos; Lezine e Irene… la prueba de imitaciones de gestos, con Claire Meljac y Mira Stambak… una prueba del conocimiento y la construcción de la imagen del cuerpo que se llama prueba de patrones de cuerpo"* (Geromini y Monnier, 2014: 30).

El estudio "psicomotor" se centró en las prácticas y los métodos de rehabilitación y ejercicio de las diversas funciones corporales, las cuales luego se conceptualizaban también en interrelación con otros dominios funcionales.

Las teorías fueron entonces "más psicomotrices" –es decir, integradoras y generales– que las prácticas, que se creaban y ajustaban con objetivos particulares, como "pruebas" (tests) y ejercitaciones sistematizadas y graduadas, localizando su intervención desde la parcialidad de la función a reeducar. Cada experto entraba al equipo multidisciplinario para introducir su marco conceptual, una nueva mirada, que "enriquecía" la teoría, haciéndola así más integradora. De Ajuriaguerra conceptualizó la PSM como confluencia y/o *"(…) una notable síntesis entre diversas corrientes aparentemente opuestas de la neuropsicología y del psicoanálisis"* (Richard y Rubio, 1996: 105). Así también cada experto profundizaba en su estudio y, por lo tanto, en su perspectiva conceptual particular (es el ejemplo de las propuestas de Relajación, las cuales fueron desarrollándose a través de diferentes métodos, con acento en distintas perspectivas conceptuales: la relajación psicosomática para adultos de Giselle Soubiran, la relajación psicoterapéutica de De Ajuriaguerra, la relajación terapéutica de Jean Bergès, etcétera). Fue así como el campo disciplinar de la PSM en Francia comenzó como el estudio del "terreno psicomotor" investigando y formándose en y desde la práctica multi-disciplinaria. La función de este equipo fue conocer ese campo incierto y, a la vez, definirlo y categorizarlo: por ejemplo, se delimitaron los "tipos psicomotores", entre otros trastornos y alteraciones que fueron tomando forma y orientando la acción terapéutica y/o pedagógica. El dr. De Ajuriaguerra realizó dos grandes gestos: "integró" desde la investigación y en la teoría la multi-disciplinariedad para el estudio del niño, y se encargó de la organización y coordinación de la primera formación de psicomotricistas en Francia.

Producto de su trabajo, se editó por primera vez, en 1973, el *Manual de psiquiatría infantil*, el cual es una muestra de la integración multi-disciplinaria y de la convergencia epistemológica; en él se reúnen los conocimientos científicos de investigadores que aportaron áreas de estudio de especialidades diferentes, con marcos conceptuales variados. Esta obra, a lo largo de sus 4 ediciones, presenta los problemas generales de la psiquiatría infantil, las grandes funciones

(sueño, esfera oroalimenticia, psicomotricidad, control de esfínteres, lenguaje, esquema corporal –conocimiento corporal y conciencia de sí mismo–, sexualidad y agresividad, pulsiones agresivas) presentando el desarrollo de sus organizaciones y sus perturbaciones, y los síndromes. *"Se nos ha reprochado que no hayamos abordado los métodos de exploración y de tratamiento; muy a pesar nuestro nos hemos visto obligados a ello en razón al volumen ya considerable de este tratado"* (De Ajuriaguerra, 1993: 10). La magnitud del volumen no lo permite, pero eso no quiere decir que desde diversas propuestas no estuviesen estudiándose y difundiéndose los tratamientos apropiados para implementarse a partir del diagnóstico desde cada especialización. Los "métodos de exploración y tratamiento" a los que alude el autor, son parte del acervo práctico-técnico que el equipo fue construyendo, en su doble vía: para la exploración y experimentación científicas, así como para la implementación de las técnicas de reeducación y rehabilitación. Comprender las relaciones entre cuerpo y lenguaje, fue construir un saber acerca de los tipos de relaciones madre-hijo, las funciones de crianza, las etapas del desarrollo, las pautas de estimulación, los hitos del desarrollo normal, las alarmas en el desarrollo desviado, las necesidades de los niños, las técnicas apropiadas para mejor educar y ejercitar, etc. Los "métodos de exploración y tratamiento" encauzaron la confección de balances y tests para identificar los diferentes diagnósticos, y la necesidad de agudizar la mirada respecto de los diagnósticos diferenciales, para ofrecer una mejor propuesta de tratamiento para su reestablecimiento. Cuanto mejor se circunscribe el problema, más atinada es la selección y la implementación del recurso a utilizar para su resolución. De allí deviene una primera mirada clínica de los primeros psicomotricistas, que direcciona el diagnóstico y la intervención para educar y/o reeducar, y más adelante también para posicionarse como psicoterapeutas "de mediación corporal", disponibles y escuchadores del padecimiento del otro en su cuerpo, en favor de la resolución de sus conflictos.

> *"Al profesor De Ajuriaguerra le cabe el honor de ser el primero que, en forma original, aborda la problemática biológica, psicológica y social del niño dentro de una visión totalitaria cuyo método es (…) un planteamiento de estudio y una solución práctica de ese eclecticismo conformista hacia el que fácilmente tiende la psiquiatría. Las enfermedades no son estudiadas como simples entidades, sino como disfunciones de procesos organizativos determinados o como organizaciones patológicas dentro del proceso evolutivo (…) enfermedad constituye, en sí, una forma patológica de adaptación relacional (no adaptación) a las exigencias propias y ajenas y (…) un comportamiento determinado no puede ser considerado patológico si no es en relación con un sistema de motivaciones y un nivel de evolución. (…) El estudio de los síndromes, incluso orgánicos, en base a la evolución y organización de la*

> *personalidad, obliga a un enfoque terapéutico pluridimensional (…) 'socialmente válido'."* (De Ajuriaguerra, 1993: 7, en el Prefacio a la 3ª edición castellana. Palabras del dr. Alfredo Rego, director del centro neuropsiquiátrico de Martorell, Barcelona)

Ya en el primer Manual se presenta la propuesta de intervención pluridimensional, un enfoque terapéutico que hoy día es el que monopoliza el modo de atención e intervención en salud. Es habitual encontrarnos conversando con preocupación, entre psicomotricistas y otros profesionales de la salud, acerca de los criterios de derivación. En la actualidad, entre quienes critican la tendencia de la medicina a diagnosticar y derivar a múltiples tratamientos, podríamos abrir la pregunta acerca del "enfoque terapéutico pluridimensional": ¿consiste en la intervención encadenada de prácticas que implementan múltiples terapeutas, que participan desde su especialización, parcializando la vida del paciente? ¿O es que se trata de la mirada integradora desde el funcionamiento interdisciplinario, que sostiene la intervención clínica desde un solo terapeuta?

El dr. De Ajuriaguerra trabajó en esta rama de la medicina, considerada "ciencia joven en continua evolución", con una finalidad: comprender mejor para poder actuar con eficacia. En el Prólogo de la primera edición de la obra, el autor expresó:

> *"Querer abarcar demasiado es siempre peligroso, pero no siempre inútil. Ya que esto nos torna más humildes. Para satisfacer la voracidad actual hubiera sido necesaria una capacidad de asimilación y de síntesis que no poseemos, pero ofreciendo lo que podemos y analizando lo que nos falta, esperamos que el lector buscará en otros lugares o en sí mismo conocimientos más profundos y más originales."* (De Ajuriaguerra, 1993: pp. 11-12)

El *Manual de Psiquiatría infantil* se presenta como un tratado que reúne, en un mismo movimiento de estudio y de aplicación, la integración y el parcelamiento del niño. Y a la vez, mientras que presenta el abanico pluridimensional de las diversas disciplinas y saberes hasta ese momento considerados, delimita "lo psicomotor" en tanto área específica de saber e intervención. En el capítulo VIII de esta obra, que se titula "La organización psicomotriz y sus perturbaciones", encontramos la "evolución de la motricidad", luego "los tipos y trastornos psicomotores" (entre los cuales se diferencian "perturbaciones tónico-emocionales precoces", "hábitos y descargas motrices en la evolución", "tics", "debilidad motriz", "la inestabilidad psicomotriz o síndrome hipercinético"). El capítulo culmina con "Trastornos de la realización motora";[82] en el apartado de la "Debilidad motriz", encontramos la definición del "Trastorno

[82] Los trastornos de la realización motora son: A. Trastornos de la eficiencia motriz de la desorganización práxica.B. Aspectos clínicos de las apráxias infantiles. C. Psicopatología de las dispraxias infantiles. D.

Psicomotor":

> *"Tenemos un conjunto de signos que con frecuencia se han valorado sin contar con la edad ni con su significado (...) el desarrollo del tono y la motricidad se confunden íntimamente con el desarrollo emocional, y con el desarrollo de la orientación, gestual y del lenguaje. Es indudable que ellos no dependen de un desarrollo psicomotor, aunque su expresión sí lo puede ser. Por consiguiente, distinguimos los trastornos psicomotores de los cuadros clínicos con que tantas veces se han confundido."* (De Ajuriaguerra, 1993: 237)

De esta manera se introduce la perspectiva desde donde se presenta un modo de "definir algunos de los caracteres generales de los trastornos psicomotores":

> *"Los trastornos psicomotores no responden a una lesión central como origen de los síndromes neurológicos clásicos; son más o menos automáticos, motivados, sentidos o deseados; van unidos a los afectos, pero también en relación con lo somático para fluir a través de una conducta final común, y por eso no poseen las características propias de la perturbación de un sistema concreto; son persistentes o lábiles en su forma, pero variable en su expresión. En un mismo individuo estarán estrechamente ligados a aferencias y situaciones; suelen expresarse en forma caricaturesca y conservan caracteres primitivos (aunque codificados por la posterior evolución) que les asemeja a anteriores fases de contacto o repulsa, pasividad o agresión. A veces ni siquiera tienen la forma de movimiento primario sino el valor de un simple símbolo. Los trastornos psicomotores, en suma, oscilan entre lo neurológico y lo psiquiátrico, entre las vivencias más o menos queridas y las vivencias más o menos aceptadas pasivamente, entre la personalidad total más o menos presente y la vida más o menos activa. Las fórmulas psicomotoras, tanto si se asemejan a los cambios extrapiramidovegetativos actualmente aislados (con los que no se identifican) como si se explican por fórmulas simbólicas, "de lo orgánico" o idealmente que conservan el valor clínico de esquemas que representan la evolución de las primitivas relaciones del hombre con el mundo. En este cuadro entrarán ciertas formas de debilidad motriz, en el más definido sentido de la palabra, las inestabillidades psicomotoras, ciertas torpezas de origen emocional o causadas por trastornos de lateralización, dispraxias evolutivas, ciertas disgrafías, tics, tartamudeos, etc. Si las diversas formas un poco disparatadas entran en el mismo marco, insistiremos en que aspectos*

La escritura y sus alteraciones (De Ajuriaguerra, 1993).

equivalentes en el plano descriptivo responden, no obstante, a patogenias distintas y a formas diferentes." (De Ajuriaguerra, 1993: 237-238)

Desde la neuropsiquiatría, comienza a ubicarse un campo de estudio (que no encaja con los cuadros hasta ese momento determinados). A partir de considerarse las pluridimensiones puestas en juego en la investigación del objeto, el fenómeno se estudia en forma multi-disciplinar, y mientras que integra dos dominios diferenciados, a la vez tiene límites y umbrales ambiguos. En la búsqueda de captar al cuerpo, asirlo, clasificarlo, medirlo, estandarizarlo, hacerlo visible, cuantificable, mediante técnicas ejercitadoras y de rehabilitación, a la vez "lo psicomotor" aparece como un terreno incierto y ambiguo, en donde en torno a "lo emocional" y/o "la afectividad" se presenta lo inasible, lo que escapa a la medición y a la regla, entre "la personalidad total más o menos presente y la vida más o menos activa". Mientras se comienza a identificar el desarrollo normal y el patológico en la infancia, también se ponen en relación los hitos del desarrollo normal con "la edad y su significando". El equipo de estudio pluridisciplinar, abocado a comprender los problemas y repararlos, intenta objetivar la realidad corporal y psíquica en su totalidad.

En esta misma dirección, el *Manual de Psiquiatría* también se establece un "para qué" de la intervención psicomotriz, que la orienta en tanto técnica:

"...al hablar de terapéuticas psicomotoras nos referimos no sólo a terapéuticas puramente motrices, sino también al cambio psicomotor funcional evolutivo: no es tan sólo una detención o un déficit, modifica la organización de sistemas que normalmente evolucionan al mismo tiempo. La terapéutica psicomotriz actuará sobre trastornos no deficitarios. Al hacer más coherentes las organizaciones en cuanto a su eficiencia se puede influir en las insuficiencias, originando giros funcionales. Tales terapéuticas tenderán igualmente a superar nuevas formas de actuar. Con las terapéuticas psicomotoras actuaremos sobre figuras psicomotoras o sobre un fondo psicomotor. Nuestro objetivo se reduce a modificar la figura como síntoma, pero especialmente el fondo que lo hace posible, incluso en ocasiones únicamente el fondo con el fin de modificar el cuerpo en cuanto sistema de relación y orientación. El objetivo (...) será no solo modificar el fondo tónico –sincinesias o cualquier otro tipo de actos–, de influir en la habilidad, la posición y la rapidez, sino sobre la organización del sistema corporal, modificando al cuerpo en conjunto, el modo de percibir y de aprehender las aferencias emocionales. El objetivo de dichas técnicas no será únicamente motor sino que actuará sobre el cuerpo unificador de la experiencia y eje de nuestra orientación." (De Ajuriaguerra, 1993: 239)

Integrar en el "trastorno psicomotor" al psiquismo y a la motricidad, trae consigo la dificultad de objetivar el ámbito de la subjetividad. ¿Lo psicomotor integra todo? La relación "psico-motor" abre la pregunta sobre la "afectividad", "la relación", "los lazos interpersonales", etc. El "tono muscular" se presenta como articulador entre lo psico y lo motor, y el estudio de la emocionalidad y la afectividad, en las relaciones de la crianza temprana, abre, por un lado, el estudio de la intersubjetividad en las técnicas de reeducación y, por otro lado, inaugura el espacio de la singularidad, de la historia individual y de lo inasible para las técnicas estandarizadas y generales. Este proceso también va de la mano con la especialización hacia el campo de cada disciplina, que produce y reproduce, especifica y diferencia los objetos de estudio, su concepción y aplicación. La teoría psicoanalítica participa en esta convergencia conceptual; así, se piensa al niño desde la generalidad de la biología y a la vez desde la singularidad de su subjetividad. En la Historia de la PSM se diferencian, poco a poco, dos perspectivas de estudio más o menos claras: una más ligada a los aspectos instrumentales y neuromotores del desarrollo que abordan la problemática entendida como "trastorno psicomotor", que se conforma, hasta la actualidad, con un fuerte compromiso con las neurociencias desde las terapias neuroconductuales y las neurocognitivas, y otra más ligada a los aspectos subjetivos y psicológicos de las alteraciones corporales, que aborda el padecimiento en términos de "síntoma psicomotor"; estas corrientes incorporan en su corpus teórico y práctico aportes de diferentes escuelas psicológicas y/o psicoanalíticas (Richard y Rubio, 1996).

Entre ambas corrientes se sostiene, hoy día, una disputa por la hegemonía del sentido; la primera presenta a la PSM cercana a la intervención sobre la figura del déficit; la segunda, en torno al fondo tónico, intentando "giros funcionales" y encarando "la organización del sistema corporal, modificando al cuerpo en conjunto, el modo de percibir y de aprehender las aferencias emocionales" (De Ajuriaguerra, 1993: 239).

Gatecel nos hablaba de las "las guerras de escuelas" ¿Cuál es la que habla con veracidad? ¿Cómo se autoriza un discurso sobre otro? ¿Qué aparatos, qué instituciones funcionan autorizándolo?

De "las terapéuticas psicomotoras" a la PSM

Foucault estudia al discurso como una producción social que está controlada, seleccionada y redistribuida por diferentes *"(...) procedimientos que tienen por función conjurar sus órdenes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad"* (Foucault, 2008: 14). El discurso tiene la doble faz de ser, al mismo tiempo, aquello que traduce el embate por la dominación y aquello por lo que se lucha (siguiendo a Bourdieu, el discurso entramado en las prácticas sociales es el capital simbólico por el que los diferentes agentes

pugnan). Desde este origen la PSM es detentada por el equipo de investigación encabezado por De Ajuriaguerra, que hace de ella un campo y al mismo tiempo el capital simbólico mismo que comienza a disputarse en busca de ostentar una verdad autorizada y legitimada. *"(...) una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos"* (Foucault, 2008: 33), que a su vez dan paso a la enunciación de nuevas proposiciones, una búsqueda de nuevas definiciones. El dr. De Ajuriaguerra es quien ejerce, dentro del circuito oficial de la salud en Francia y respondiendo a las condiciones de posibilidad del campo científico de esa época, el poder de iniciar la organización disciplinar de la PSM, ya que alrededor de su actuación se establecen, se presentan y se expanden: el enfoque integrador de la PSM, la delimitación del campo de organización y perturbación psicomotriz (se definen los tipos psicomotores y el trastorno psicomotor), el objetivo de las terapéuticas psicomotoras y la institucionalización de la formación de los reeducadores en PSM.

El saber hegemónico polarizador cuerpo-mente. ¿La PSM está en otro lugar?

Si estamos reflexionando respecto de la imposición y conquista de un capital simbólico, en donde se entraman componentes sociales y históricos con otros políticos y económicos, debemos considerar que este campo de la PSM, entre teoría integradora y prácticas reeducativas, coexiste con otros impulsos conquistadores.

Mientras tanto, desde la psiquiatría, en Francia, (específicamente en París, desde el Hospital Henri Rousselle y en la *Salpêtrière*), el dr. De Ajuriaguerra, avanzaba en la integración teórica y la especialización de las prácticas a partir del enfoque del materialismo dialéctico de la psicobiología de Henri Wallon, junto con la fundación de la Organización Mundial de la Salud (1948). Esta entidad comenzó a incentivar la investigación en salud, en pos de homogeneizar los sentidos diversos utilizados hasta ese momento para el diagnóstico de las enfermedades. Se inició así un proceso de construcción de un catálogo para la codificación de las enfermedades y la especialización de criterios diagnósticos: *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud* (CIE; en su 6ª edición, del año 1992, se diferencian y especifican los trastornos mentales).[83] A su vez en EE.UU., desde la Asociación de Psiquiatría (*American Psychiatric Association*) y en la misma línea de avance y especialización de la psicopatología hacia la clasificación de los trastornos mentales, comenzaron la escritura del primer *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-I), publicado en

[83] En los primeros formatos de nomenclaturas de enfermedades y las primeras especificaciones de los trastornos mentales intervienen distintos colectivos y asociaciones, entre ellos: la Academia de Medicina de Nueva York, la Asociación del ejército de Estados Unidos y la Administración de Veteranos de Guerra.

1952.[84] Ambas nomenclaturas se presentan como la "codificación oficial" y proceden de un trabajo interinstitucional[85] que a la vez sostiene una influencia recíproca, cuestión que propicia que la congruencia entre ambos sea mayor y que las diferencias sean menores.

Fue un largo proceso, que se continúa hasta la actualidad, de construcción y validación de criterios diagnósticos y de organización de una nomenclatura médica para clínicos e investigadores, que fueron ajustándose y redireccionándose de acuerdo con los avances científicos, siempre representando al discurso dominante de las ciencias médicas y su entramado económico, de la mano de la industria farmacológica. Se perfeccionaron los objetivos iniciales del manual diagnóstico, fortaleciéndose los propósitos educacionales y comunicacionales: se instauró así una "nomenclatura oficial" para la "Salud Mundial" (DSM-IV: 1995).[86]

El Manual se presentó como el reflejo de un consenso a partir de "los conocimientos más vigentes", que representan un "amplio abanico de perspectivas y experiencias" y fue realizado por un grupo de expertos internacionales *"(...) escogidos por representar experiencias clínicas y de investigación, disciplinas, formación y ámbitos de actuación muy diversos"*, lo que garantiza su *"(...) amplia gama de información y pueda aplicarse y usarse en todo el mundo"* (DSM-IV, 1995: 11). En este trabajo también se asegura, de acuerdo con el proceso de discusión y realización, la compatibilidad entre ambos textos (DSM-IV y CIE-10). *"La mayor innovación del DSM-IV reside (...) en el proceso sistémico y explícito mediante el cual se elaboró. Más que cualquier otra nomenclatura de trastornos mentales, el DSM-IV está basado en la observación*

---

[84] Para el análisis de los fundamentos del manual nos referimos a la revisión DSM-IV ya que la posterior actualización de la codificación presentada en el 2014 (DSM-V, contemporáneo a su vez del CIE 10), fue fuertemente cuestionada por la comunidad científica en general. En esta última edición se realizan actualizaciones que avanzan taxativamente sobre nuevas especificaciones, diferenciando, por ejemplo, los trastornos del desarrollo neurológico en discapacidad intelectual, trastorno de la comunicación, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención, trastorno específico de aprendizaje, trastorno motor, trastorno de tics. En otro apartado aparecen diferenciados los trastornos destructivos, del control de los impulsos y de la conducta. Más adelante los trastornos neurocognitivos y la categoría "otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica", en donde se incluyen problemas de relación, educación familiar, maltrato, abuso sexual, negligencia, educativos y laborales, económicos, del entorno social, historia personal e incumplimiento de tratamiento médico. El DSM-V enfoca directamente su uso en "ayudar a los profesionales de la salud en el diagnóstico de los trastornos mentales de los pacientes, como parte de la valoración de un caso que permita elaborar un plan de tratamiento perfectamente documentado para cada individuo" (DSM-V, 2014: manual de uso). Quedan excluidos, respecto del manual anterior (DSMI-IV), los usos estadísticos y los objetivos hacia la investigación y divulgación.

[85] Participan instituciones de la salud tales como: la Organización Panamericana de la Salud; el *National Institute of Mental Health* (NIMH; https://www.nimh.nih.gov/index.html), cuyo objetivo es reducir la carga de enfermedades mentales y trastornos del comportamiento a través de la investigación de la mente, el cerebro y el comportamiento; el *National Institute on Drug Abuse* (NIDA; https://www.drugabuse.gov/), institución del gobierno de EE.UU. cuya función es avanzar en el conocimiento de las causas y consecuencias del uso y la adicción a las drogas; el *National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism* (NIAAA; https://www.niaaa.nih.gov/). (Fecha de consulta de los sitios web: 5/8/2018)

[86] El Manual DSM-IV está traducido a varios idiomas para su efectiva difusión. Respecto al castellano, su distribución se realiza en Barcelona, Madrid, París, Milán, Asunción, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Lima y Lisboa.

empírica" (DSM-IV, 1995: 12).

Así se avanzó en una clasificación que intenta abarcar las "anomalías" de la salud mental. *"No puede existir clasificación (...) suficiente de categorías específicas que abarcan todos y cada uno de los casos clínicos. Las categorías 'no especificados' proporcionan una cobertura a los casos no infrecuentes que se hallan cerca de las definiciones categóricas específicas"* (DSM IV, 1995: 16). De esta manera la clasificación se hace más exhaustiva proporcionando los diagnósticos como subcategorías, los "subtipos" que definen subgrupos fenomenológicos, intentado lograr mayor especificidad.

Destacamos que esta clasificación oficial, comunicada e insertada a nivel mundial, presenta a la categoría "psicopatológia" como "trastorno mental", que permanece sosteniendo la dicotomía inicial cuerpo-mente. Los mecanismos de control, administración, modificación, redefinición y modulación de las capacidades vitales del ser humano sobre sí mismo hoy día nos encuentran reforzando un dualismo cuerpo-mente que es todo capturable. El cuerpo del sujeto ha adquirido una enorme preeminencia somática y biológica, restableciéndose, controlándose y distribuyéndose en la disputa política mediante la bioética, el biomercado y la biopolítica, a través de mecanismos técnicos que reducen la problematización. El capital simbólico es actualmente un gran y extraordinario campo de dominación en tanto "biocapital" (Rose, 2012).

En este sentido, en coincidencia con las reflexiones planteadas por Nikolas Rose, entendemos que es necesario abrir la problematización desde una perspectiva crítica, haciendo de la interpelación ética una herramienta de reflexión y no de reproducción y control, problematización que relaciona el proceso de investigación, intervención en la salud y en la educación, y las estrategias de inculcación de sentidos y prácticas, haciendo converger los diferentes campos (científico, salud, educación, social, político, económico).

"Vos me hacés dibujar para conocerme, pero vos no sabés lo que yo hago cuando juego en casa o en el recreo." (Rodríguez, 1998: 18)

"Lo psicomotor" en los bordes del saber hegemónico de los dispositivos de control

Como un respiro etnográfico, ante tanta fuerza de la positividad disciplinar, hago una nueva inflexión reflexiva resignificando la fricción y el conflicto entre la práctica PSM local y su tradición de origen. Me aparecen múltiples escenas de la relación con mis pacientes. En una última entrevist,a finalizando un tratamiento, la mamá de B se despide luego del trabajo terapéutico realizado, contenta, sin otro tratamiento a empezar, solo prestando atención a cómo sigue su hijo en la escuela y dándole tiempo para que siga acomodando la articulación de la palabra. Me dice: "Ya sé que si hubiese ido a otro tratamiento sería un TGD y estaría de acá para allá...".

Vuelvo a los encuentros entre profesores UNTREF y al "empecinamiento" local por "escuchar al cuerpo", como "fondo y figura" al decir del dr. De Ajuriaguerra. Claro está, no se escucha un cuerpo, se escucha a un niño. Los psicomotricistas dicen/decimos que "se trata de la mirada y la escucha". Así, citando a un pequeño paciente, comienza a reflexionar sobre el diagnóstico psicomotor una colega psicomotricista: "Vos me hacés dibujar para conocerme, pero vos no sabés lo que yo hago cuando juego en casa o en el recreo". El diagnóstico psicomotor se presenta como un instrumento que pone en funcionamiento la mirada, pero junto a Bergès (1982) nos invita a los psicomotricistas a

> *"(...) ubicarnos en el diagnóstico pivoteando entre la mirada y la escucha, entre lo que se ve del cuerpo y el discurso que el cuerpo porta, atendiendo al cuerpo en tanto receptáculo de las huellas de la relación con el otro 'el lenguaje del otro hincando al cuerpo'."* (Rodríguez, 1998: 20)

Nuevamente la PSM sostiene una práctica diagnóstica que pivotea "entre". La intervención parece tener sus efectos en lo no capturable de la intersubjetividad y en una posición terapéutica que da lugar al cuerpo subjetivándolo.

Siguiendo a Foucault, recordamos que el mismo discurso *"impone sistemas de control y delimitación operando también a partir de procedimientos"*. Los procedimientos externos son *"los sistemas de exclusión; conciernen sin duda la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo"* (Foucault, 2008: 13). En los orígenes históricos, señalamos la carga de autorización y legitimación de la construcción de sentido que se generó entre la práctica hospitalaria y la académica en la Francia de posguerra, proyectándose hacia el resto del mundo un saber de autoridad. Desde la perspectiva epistemológica se legitimó el estudio del "tono muscular" como entramado "relacional-comunicacional". También se impuso la concepción "interdisciplinar" del estudio de un campo, y a la vez se reforzó la perspectiva práctica intervencionista-instrumental sobre el cuerpo, como si en el mismo origen avanzaran juntas dos fuerzas diferentes: lo integrador y lo reduccionista, la dialéctica y la positividad. "Las terapéuticas psicomotoras" que tienden a objetivar al sujeto son la evidencia de los procedimientos internos de control y delimitación del discurso psicomotor *"(⋯) procedimientos que juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquélla de lo que acontece y del azar"* (2008: p. 13). Así se identifican las múltiples propuestas de diagnóstico y tratamiento, los textos con sus "conceptualizaciones fundamentadoras de las experiencias y propuestas adecuadas" acerca del desarrollo, de los modelos y prácticas de crianza y educación, de los procedimientos para la reeducación y tratamiento, etc., que a su vez se enseñan, imparten e importan a los territorios más diversos.

La PSM de la intersubjetividad

Volviendo al recorrido que hemos hecho respecto de los orígenes de la PSM, propongo considerar tres fundaciones para el terreno de "lo psicomotor" en los bordes del saber hegemónico de la Salud. A partir de la obra del dr. De Ajuriaguerra, que resignifica la obra de Wallon, propongo tres aspectos fundacionales para la conformación disciplinar de la PSM:

1. Campo de lo psicomotor: CONCEPTUALIZACIÓN - ARTICULACIÓN psico-motriz

2. Enfoque integrador: INTEGRACIÓN DISCIPLINAR

3 Práctica psicomotriz: IMPLICANCIA CORPORAL - INTERSUBJETIVIDAD

- ✓ Campo de lo psicomotor: ARTICULACIÓN/CONCEPTUALIZACIÓN._Los estudios experimentales de la neuropsiquiatría delimitaron un campo de estudio desde la patología, las alteraciones psicomotrices, a la vez que construyeron estudios de medición de esas disfunciones e idearon e implementaron los instrumentos aplicables sobre el ser humano para reparar y redireccionar el desarrollo desviado. Desde la neuropsiquiatría se abren dos campos: la Salud Mental y el Desarrollo Psicomotor, su promoción y su rehabilitación. A su vez, la relación entre los dominios "psico" y "motor" se establece principalmente a través del "tono muscular", concepto central que fue luego estudiado y enriquecido, tanto por el enfoque integrador multidisciplinar, como por la profundización de su estudio desde alguna de las disciplinas en particular.

- ✓ Un enfoque integrador: INTEGRACIÓN DISCIPLINAR de la persona que los psicomotricistas, ya a partir del dr. De Ajuriaguerra, referencian hacia Henri Wallon. Él centra su estudio en un enfoque integrador de la personalidad o la conducta humana, y presenta a la función tónica como principal eslabón en lo que él define como "psicobiología", en tanto funcionamiento de la "unidad de contrarios" y las "relaciones recíprocas", entre el desarrollo emocional y el comportamiento. "Lo integrador" en PSM sigue siendo una de sus especificidades, es su idea fuerza y a la vez su debilidad. "Lo integrador" aparece desde la perspectiva teórica; nos preguntamos si este enfoque se pierde en cuanto es la práctica la que se considera y/o si es, a veces, la práctica la que integra lo que desde los fundamentos conceptuales se vuelve a dicotomizar. "La interdisciplinariedad" que caracteriza a La PSM es parte de este origen "integrador".

- ✓ La práctica psicomotriz y la formación de terapeutas en PSM: IMPLICANCIA CORPORAL/INTERSUBJETIVIDAD. La formación específica de los psicomotricistas certificados en la capacitación de la reeducación psicomotriz, se inicia con el aval del Instituto Nacional de Salud y de Investigación Médica (INSERM) y su Cátedra en el

> Collège de France (1975-1981), desde donde el dr. Julián de Ajuriaguerra y su equipo forman el Equipo de Investigación sobre el Desarrollo Neuropsicológico del Niño Pequeño (revista *La Hamaca,* año 1, Nº 3-4). Dicha formación, con los aportes teóricos del psicoanálisis, comienza a considerar al cuerpo en la relación terapéutica, es decir a las relaciones de implicancia corporal que se establecen en la intervención terapéutica, a partir de las resonancias tónicas, emocionales y posturales (Ramos, 1979).

En 1963 se titula la primera camada de profesionales certificados en "reeducación psicomotriz".[87] Allí, de los fundadores de esta "disciplina joven" se formaron los primeros psicomotricistas argentinos, que luego trajeron a nuestro país sus nuevos y prometedores conocimientos, el "enfoque innovador" de este "novedoso campo de estudio". La pregunta sobre el cuerpo que interviene y participa en la relación terapéutica ha sido, desde los trabajos del dr. De Ajuriaguerra hasta nuestros días, un tema de estudio y pregunta constante (Richard y Rubio: 1996). Es el "cuerpo unificador de la experiencia", el eje de la intervención desde y con el cuerpo; la "implicancia corporal" se presentaría como una de las especificidades de la práctica psicomotriz.

Como ya se mencionó en el capítulo 1, los modos de presentar y nombrar de la PSM y su práctica son diversos. El "cuerpo" en la práctica psicomotriz va perfilándose[88] de acuerdo con distintos matices epistemológicos según elrecorrido histórico que se haga a partir de este origen en cada país y, a su vez, de acuerdo con qué trayecto se realice en la perspectiva local. La PSM, como práctica psicoterapéutica, parte de considerar el disfuncionamiento del cuerpo del paciente, pero luego avanza en la consideración del cuerpo del psicomotricista y su rol en la relación terapéutica. De este modo, el cuerpo del psicomotricista y su modo de implicarse en la intervención adquieren un valor importante en su formación. Asimismo, subrayamos que esta localización de un núcleo disciplinar de implicancia corporal (en la tensión entre el materialismo dialéctico y el positivismo, en donde poco a poco se va introduciendo el

---

[87] En el texto "Terapia psicomotriz", bajo el apartado de "La terapia psicomotriz como profesión", Y. Belz (Richard y Rubio, 1996) resalta las siguientes fechas como hitos de la conformación disciplinar en Francia: en 1964, la creación del Sindicato de Psicomotricistas (SNRTP), que llegará a convertirse en el actual Sindicato Nacional de la Unión de Psicomotricistas (SNUP) y de la Sociedad Francesa de Terapia Psicomotriz (SFTP). En 1965: aparición de la primera revista, titulada *Rééducation psychomotrice*, a la que sucederá la revista *Thérapie psychomotrice*. En 1968: fundación del Instituto Superior de Reeducación Psicomotriz (ISRP), escuela privada dirigida por G. Soubiran. En 1969: Primeras Jornadas Anuales de PSM, celebradas en París. En 1972: Fundación de una Asociación Internacional. En 1973: creación de la Sociedad Internacional de Terapia Psicomotriz (SITP) en Bruselas. En 1974: informe francés de la comisión de investigación interministerial, exponiendo y valorando la situación de la PSM en Francia.

[88] Un ejemplo lo podemos encontrar en el término "corporeidad", utilizado por algunos psicomotricistas, que estimo que es producto de la lectura actual y extendida de los aportes de la antropología y la perspectiva de género. Otro ejemplo lo podemos ubicar respecto de la "disponibilidad corporal" y la incidencia de la perspectiva aucouturiana en Buenos Aires, a partir de su influencia original en Córdoba (Argentina) y Montevideo (Uruguay).

psicoanálisis) se ubica en los bordes del discurso autorizado desde la salud hegemónica que mantiene las diferencias "patentes" e históricas entre trastornos mentales y enfermedades médicas.

De Francia hacia la inculcación en Argentina

Insertándose en la educación común y especial, la PSM también se desarrolló con fuerza en Francia a partir de los trabajos de Le Boulch,[89] Picq y Vayer (Ramos, 1979). Presentada como educación psicomotora o psicomotriz, tuvo gran recepción dando en principio respuestas a la educación especial o reeducación de los niños "disminuidos" y luego avanzando sobre la educación del "niño normal" para prevenir la posible "inadaptación" (Vayer 1977; Ramos, 1979; Le Boulch, 1992). La propuesta de la "psicocinética" de Jean Le Boulch, y la "educación psicomotriz" (1992) de Picq y Vayer son algunos de los ejemplos más significativos de la pedagogía activa, en donde la experiencia vivida por los alumnos y las alumnas tiene importancia significativa y conlleva fuerte influencia de la educación física. La "psicocinética" (1977) se presenta como un método general de educación en el que se utiliza al movimiento humano como medio pedagógico, y cuyo objetivo y fundamento filosófico es la educación global de la personalidad, a partir de la dinámica del grupo en actividad. Le Boulch apoya su propuesta sobre la noción de "estructuración recíproca" citando en su texto a Wallon –*"un gesto modifica al mismo tiempo al medio y a quien lo ejecuta"*– y a Merleau Ponty: *"(...) es menester eliminar la hipótesis de una conciencia encerrada en su interioridad y dirigiendo la conducta como un piloto a su navío"* (Le Boulch, 1992: 23).[90] La disponibilidad corporal permitiría un mejor desarrollo general y una mayor adaptación al medio. Por su parte, Vayer (1977), presenta la "educación psicomotriz" como una "modalidad educativa global", que tiene por objetivo la integración de la educación del YO corporal. Inspirado en la psicología de las interacciones de G. Rioux, Vayer valora positivamente la experiencia corporal ya que ubica al cuerpo como "referencia permanente", considerando que la corporeidad coincide con la presencia de estar en el mundo y es el centro de desarrollo del yo. *"No solamente el cuerpo es el origen de todo conocimiento, sino que es asimismo el medio de relación y de comunicación con el mundo exterior"* (Vayer, 1977: 13). Entre otros autores, Pierre Vayer retoma a Merleau Ponty y a

[89] Jean Le Boulch (Profesor en Educación Física y Doctor en Medicina) presenta la "psicocinética" como la "educación por el movimiento", método educativo cuyos fundamentos pedagógicos, destacan que, por medio de la acción sobre actitudes y movimiento corporales, se "abarca al ser total, ya que el acto motor no es un proceso aislado y, por el contrario, sólo adquiere significación con referencia a la conducta emergente de la totalidad de la personalidad".

[90] A partir del método el sujeto puede orientar su atención y conciencia en dos direcciones: una hacia el dominio de los objetos externos y otra hacia su propia actividad, lo que funcionaría como una "atención interiorizada". Resalta así una "aptitud específicamente humana" que es la que permite la posibilidad de "verse actuar" y en consecuencia, de "comprender y dirigir" mejor la conducta (Le Boulch, 1992: 23).

Wallon para fundamentar el enfoque psicopedagógico de la experiencia corporal, subrayando la "unidad intrínseca de la percepción y de la reflexión sobre sí" (Merleau Ponty) y las relaciones constantes entre función tónica y cinética y el psiquismo (Wallon). Afirma con el dr. De Ajuriaguerra que "el aspecto tónico de la relación con el otro está siempre presente" y retoma los aportes del psicoanálisis respecto de los métodos de relajación, en donde se estudian las relaciones entre los fenómenos musculares y el funcionamiento psíquico (Vayer, 1977:20). La educación psicomotriz sigue las *"(...) diversas etapas de la construcción del esquema corporal*" y tiene como objetivo *"(...) facilitar la evolución del equilibrio psicotónico y los diversos aspectos de la relación Yo- mundo exterior"* (Vayer, 1977:22).[91]

En 1950, Dalila Molina Costallat, procedente de Argentina, fue aprendiz en el equipo del Henri Rousselle, junto a De Ajuriaguerra. Los psicomotricistas argentinos evocan aquellos momentos con admiración: el 28 de julio es, en nuestro país, el día del psicomotricista, fecha en que se conmemora la entrega a Costallat de su certificación como psicomotricista.[92]

A partir del estudio propiciado desde el Centro de Estudios de Psicomotricidad de Buenos Aires, en donde se forman profesionales en el "área especializada de la Educación Psicomotriz", Costallat presenta el concepto del esquema corporal como eje de la "Entidad Psicomotriz y Educación Psicomotora", subrayando que *"(...) estudiando este proceso (esquema corporal) comprenderemos la necesidad de educarlo por todas las vías posibles de aprehensión"* (Costallat, 1984; 9). Las áreas de trabajo hacia las cuales se orienta este método son la actividad psicofuncional (puesta en juego de las capacidades psíquicas y las funciones de la inteligencia), la actividad tónica (procesos que dependen de la regulación del tono muscular) y la actividad de relación (dinamismo general y específico: coordinación general y manual).

Desde el estudio "analítico y global" plantea la "Entidad Psicomotriz y su educación". La idea de "global" responde aquí a concebir el desarrollo como unidad, y lo "analítico" se refiere a la diferenciación de las conductas y su evolución. El objetivo es que los criterios que arroja dicho estudio ofrecerán los fundamentos para la

> *"programación educativa que, abarcando varias áreas que mantienen relación recíproca (...) ya sea educando o reeducando, la Educación Psicomotora, encarada desde el ángulo más cercano a la Psicopedagogía, se integra a ella y constituye el fundamento sobre el cual podrá asentarse firmemente todo*

[91] Las acciones educativas propuestas para el niño de 2 a 5 años se establecen a partir de la diferenciación de tres campos: educación del esquema corporal o relación consigo mismo (interiorización de las sensaciones); el niño ante el mundo presente (relación espacio-temporal); el niño frente al mundo de los demás (pedagogía relacional).

[92] La ley que sanciona el día del psicomotricista es una ley provincial de Córdoba, y el reconocimiento como tal se extiende simbólicamente hacia todo el país.

aprendizaje posterior" (Costallat, 1984: 9).

Dicha propuesta tuvo efectivamente muy buena recepción en el ámbito de la educación argentina, a tal punto que fue Costallat quien creó la primera cátedra de PSM para profesores de Educación Especial en el Ministerio de Educación de Argentina.

Siguiendo la problematización que realiza Nikolas Rose (1996) respecto de la genealogía de los "dispositivos de subjetificación", que coaccionan y modelan la relación de nosotros con nosotros mismos, podemos decir que la Educación Psicomotora en la Argentina fue exportada desde Francia, desde el discurso de "autoridad" del Hospital/Escuela, y se diseminó como el enfoque novedoso e integrador que permitía considerar las perturbaciones del lenguaje y del movimiento en "relación recíproca". La perspectiva pedagogizante para facilitar al docente su labor educativa y reeducacional, que se implementa en nuestro país de la mano de Costallat, es un refinamiento de las terapéuticas psicomotoras francesas. Se propaga "como fundamento y como técnica" a implementarse en la relación alumno-docente; la institución disciplinadora es la escuela, que estabiliza el discurso ya legitimado por la investigación francesa (Universidad-Hospital). El "enfoque psicomotor" es el pensamiento innovador del cual se desprenden prácticas y técnicas de "subjetificación" hacia la "normalidad estandarizada": al cuerpo del alumno se le ofrece un plan educativo-correctivo con diversas propuestas de ejercitación de la dinámica manual y general, para mejorar su modo de funcionamiento (Costallat, 1973, 1984). El modelamiento de la conducta del alumno y el ordenamiento del modo de enseñar del docente van de la mano, y encauzan tanto a la teoría como la técnica psicomotriz. Costallat desarrolla parte de su trabajo en vistas de fundamentar lo que ella denomina la "entidad psicomotriz" integrando en ese concepto el

> *"(...) 'querer hacer' –pulsión volitiva–, el 'saber hacer' –facultad cognitiva–, que proceden de la esfera psíquica y que, apoyadas en la capacidad de acción –'poder hacer'–, condicionan las más variadas formas de comportamiento. La "entidad psicomotriz" fusiona los esquemas psíquis y motriz, la inteligencia y la afectividad (saber y querer), expresados a partir de la acción o el movimiento que los posibilita (poder).* (Costallat, 1984: 17).

El "cuerpo sensible y actuante" se piensa para establecer el objetivo de la educación psicomotriz costallatiana en procura del "desarrollo integral del ser", ya que esta se propone la "clarificación, enriquecimiento y toma de conciencia del 'yo corporal'". El diagnóstico se organiza –sobre la base francesa– a partir de una serie de *tests* que exploran la conducta disfuncional, para facilitar el planteamiento del adecuado plan de educación-reeducación.[93]

[93] El examen psicomotor explora la organización del espacio, el control visual, el sentido rítmico, las

En nuestro país la incidencia de Costallat ha sido una marca fundante en el ámbito de la educación, que determina una representación social de la PSM ligada estrechamente a la reeducación y la rehabilitación. Esta cuestión se relaciona con la expansión de la PSM en nuestro país y en particular en la provincia de Córdoba.

El ámbito de la Salud y de la Educación desde la AAP

La PSM llega a Buenos Aires, al ámbito de la educación especial, de la mano de la profesora Costallat (Costallat, 1973); se introduce en la paidopsiquiatría a partir del dr. García Badaracco y el dr. Quirós (Chokler, 1994), y a la práctica clínica y educativa de diferentes profesionales desde la AAP, gracias a la fonoaudióloga Chokler y la profesora Beneito[94] (Chokler, 1994).[95] Los profesionales argentinos formados con De Ajuriaguerra trajeron el enfoque innovador de las prácticas psicomotoras a los ámbitos de la salud pública en los diferentes sectores hospitalarios, en los que cada uno de ellos se encontraba inserto con su profesión disciplinar de origen, así como en su práctica privada. Entendemos que la circulación de la PSM tuvo entonces algunas particularidades locales, que provocaron redefiniciones teórico-prácticas.

Una de ellas es la formación de psicomotricistas de la AAP (1977): dentro del ámbito de la Educación No Formal, algunos profesionales provenientes de diversas disciplinas se asociaron en un encuadre de "grupo de estudio/de experimentación" y comenzaron a idear la propuesta de enseñanza-aprendizaje con y en el cuerpo, en una dinámica grupal y con experiencia vivenciales sensoperceptivas y lúdicas, valorando lo que los psicomotricistas nombran como "función tónica" y la relación con el otro para la construcción del cuerpo y la constitución subjetiva.

Deviniendo de la PSM francesa y reorientándose a partir de los procesos sociohistóricos locales, la PSM argentina condensa gran variedad de elementos que se entrecruzan al modo en el que plantea Bourdieu (2018), en la conformación de un campo profesional en el que sus efectos llegan hacia la FPC-UNTREF actual. Desde una teoría integradora, y desde la sistematización e implementación de prácticas ortopedistas y reduccionistas en la esfera local, surge entre

---

sincinesias, el esquema corporal, el nivel motor general, el nivel motor de la coordinación visomotora y dinámica de las manos y la preferencia lateral. Este examen permite establecer la etapa del desarrollo del niño en cuestión, sus deficiencias y alteraciones, para luego elaborar el programa de estimulación y corrección de las funciones deficitarias, así como de educación de las funciones en curso (Costallat, 1984: 22). Las áreas de la educación psicomotriz son: la estimulación psicofuncional (atención, memoria, etc.), la actividad tónica (equilibrio, inmovilidad, etc.) y la actividad de relación, a su vez dividida en: dinámica corporal (marcha, carrera, etc.) y dinámica manual (educación gestual, manipuleos, etc.). (Costallat, 1984: 162).

[94] Noemí Beneito, profesora de educación especial, especializada en Irregulares Motoras.

[95] Aunque común a este tronco europeo del equipo de investigación del dr. De Ajuriaguerra, el recorrido de inserción de las prácticas psicomotrices y la organización de la PSM en la provincia de Córdoba es una cuestión que no se indaga en este estudio (Córdoba y la ciudad de Buenos Aires fueron las dos jurisdicciones locales en donde tuvo fuerte arraigo esta "joven disciplina").

profesionales de diversas disciplinas la pregunta hacia “lo psicomotor” desde la práctica profesional de sus especialidades disciplinares. “El cuerpo” como contenido conceptual y a la vez como instrumento en y para la intervención profesional se indaga hacia el “adentro” de la actividad que se gesta en la AAP, en donde también se resitúa la lucha por el capital simbólico “psicomotor”.

El contexto, ampliado en perspectiva genealógica, nos permite ver la dimensión social de las particularidades de este Caso y activar la interpretación sobre la FPC de la PSM como una práctica social. El entramado articulador entre los datos que dimensiona la teoría y los argumentos teóricos que aparecen reconfigurándose a partir de esos datos, aparece en la escritura con gran contenido descriptivo para mí y, a la vez, produciendo la aparición de novedades. Así se perfila la complejidad de un fenómeno, mientras se muestran las influencias del tiempo, y las consecuencias y los efectos sociales.

Al modo en que lo plantea Sautu (2003), aparecen diferentes niveles de análisis y sus posibles articulaciones o nexos: lo microsocial (FPC) y lo macrosocial (el contexto sociopolítico: Francia posguerra, Argentina en 1977, la dictadura cívico-militar, la universidad en Argentina y el descentramiento universitario; el contexto cultural y simbólico: la investigación médica hegemónica, la PSM en Francia, las relaciones entre conocer y poder, el grupo de estudio no formal por fuera del circuito de la investigación científica académica, el ingreso de la FPC al ámbito científico-universitario dentro de la Carrera de Licenciatura en PSM, calificada a su vez como “tecnología”). Los datos generan una nueva reconfiguración de las preguntas.

En el próximo capítulo avanzaré en la comprensión de la reconfiguración disciplinar en la Argentina y el “habitus psicomotricista”, en torno a los procesos devenidos en la AAP en particular, pensando cómo se redimensionan los aspectos señalados hasta el momento, analizando el “dispositivo” que comienza a diseñarse como FPC del psicomotricista y pensándolo desde la propuesta conceptual de “comunidad de práctica” de Etienne Wenger (2001).

Capítulo 3

Desde la Asociación Argentina de Psicomotricidad: la FC como identidad psicomotricista (con el otro y hacia sí)

"Capital simbólico es un conjunto de propiedades distintivas que existen en y mediante la percepción de agentes dotados de las categorías de percepción adecuadas, categorías que se adquieren especialmente a través de la experiencia de la estructura de la distribución de ese capital en el interior del espacio social o de un microcosmos social concreto, como el campo científico." (Bourdieu, 2001: 100)

En este capítulo presentamos la PSM en torno a la AAP. Partimos desde el contexto sociopolítico del país, que nos permite valorar el modo y las características del surgimiento y la conformación del curso de formación del psicomotricista, dentro del cual se dio forma a la asignatura "Formación Corporal". Asimismo, nos ayuda a comprender su surgimiento por fuera de la dinámica de la Educación Formal en la Ciudad de Buenos Aires. Abordamos la organización de la modalidad de enseñanza-aprendizaje que involucra al cuerpo, en tanto formación corporal para el psicomotricista, desde la conceptualización de "campo", en el cual ya se describieron sus agentes y propiedades extranjeras. En este caso, la actividad que se originó en torno a la AAP se presenta como un microcosmos del campo psicomotor, un sub-campo, en donde tanto los actores y las propiedades se reconfiguraron desde la dinámica local. Retomaremos entonces los dos elementos que lo constituyen: la existencia de un capital común conformado por conocimientos, habilidades y creencias que les son comunes a los integrantes de esa práctica social –y que a su vez dan forma al conjunto de proposiciones y objetos que hacen a la organización disciplinar (Foucault, 2008)– y la lucha entre los diferentes agentes locales por su apropiación y por la dominación del sentido. En la AAP se gestó una comunidad en la cual participaron profesionales y docentes con ciertos intereses comunes respecto de sus prácticas y que comenzaron a compartir también un lenguaje común, en principio importado, para luego conformar una modalidad local. Los integrantes de la AAP sostuvieron una "complicidad básica" y también posiciones enfrentadas, luchas, competiciones y alianzas que mantuvieron la tensión frente a la apropiación del capital simbólico y la inculcación del habitus que se configuró respecto de la práctica psicomotricista, en una formación que ellos mismos iban generando. Para profundizar en el análisis, utilizamos el planteo del aprendizaje social de Wenger (2001) respecto de la "comunidad de práctica". Esta teoría, que hace énfasis en la práctica como medio, fuente y motor de los aprendizajes, nos permite, además de comprender la dinámica de la AAP como conformadora disciplinar, estudiar el dispositivo de enseñanza-aprendizaje FC adentrándonos en sus "significados", el "interés mutuo o compartido", el "aprendizaje de competencias" y la "identidad" (Wenger, 2001) que, entiendo, posibilitaron la

construcción de una "identidad psicomotricista". Dialogar con este marco conceptual nos permite considerar que en esta comunidad local –en torno al quehacer de la PSM– se moldeó un "ser psicomotricista" diferente de "otros", que se perpetúa como matriz y que hace al "habitus psicomotricista" en la modalidad de enseñanza-aprendizaje de la actual FPC UNTREF. En el funcionamiento de la "comunidad de práctica AAP", en el marco de la FC, se dio lugar a un registro experiencial del otro y un registro hacia sí mismo, dentro de una dimensión grupal y lúdica que se orientó hacia la práctica profesional.

Contexto sociopolítico de la Argentina de los años 70

El Terrorismo de Estado como proceso de degradación de las instituciones democráticas dio lugar a numerosas prácticas ilegales promovidas desde el mismo Estado, que favoreció la instauración de un modelo antidemocrático para la preservación del modelo capitalista dependiente, con altísimos costos sociales. La dictadura cívico militar que se inició en nuestro país el 24 de marzo de 1976 y se prolongó hasta 1983 puso en funcionamiento un Estado terrorista, negacionista de los Derechos Humanos fundamentales y de los principios de legalidad y juridicidad, que se caracterizó por la persecución ideológica y la censura al pensamiento político, social y cultural divergente. La falta de libertad de expresión e ideológica trastornó la vida en general. El uso sistemático del terrorismo tomó diversas formas: persecuciones políticas por fuera de toda judicialidad, desapariciones forzosas, secuestros e interrogatorios, asesinatos, reclusión y torturas, requisas y allanamientos, la implementación de los "chupaderos" (campos de reclusión), degradación física y psíquica de las víctimas, etc. Los medios de comunicación fueron funcionales a la censura social y al encubrimiento (Martínez, comp., 1987). Dice Eduardo Luis Duhalde,[96] reflexionando acerca de la crisis democrática y los métodos terroristas: *"El Terror, como modelo de dominación, es el método y la práctica utilizada para hacer más eficiente la coerción, el control y la imposición de determinados comportamientos sociales, desde el cual se infundía la presunta peligrosidad de quienes podrían ser vecinos en la comunidad"* (Martínez, comp., 1987). Este gran mecanismo de segregación social fue produciendo el retraimiento colectivo de la comunidad misma, que se presentó a veces como odio irracional, negacionismo, desconfianza. *"Se articula en la práctica una política genocida capaz de escribir las páginas más negras y sangrientas de la historia argentina, como son las de la noche y niebla del 76 al 83"* (Martinez, comp., 1987: 28).

La persecución ideológica padecida durante esos años se extendió también sobre la institución educativa en todos sus niveles: hubo quemas de libros, programas de inteligencia con el objetivo de descubrir a los posibles subversivos en la comunidades educativas, bajas y pases a retiro en

[96] Eduardo Luis Duhalde (1939-2012), abogado argentino especializado en Derechos Humanos.

los puestos laborales. A su vez, el alcance del Estado de Sitio[97] llegaba a la práctica de enseñanza-aprendizaje bajo la forma de la censura de contenidos y didácticas.

Asimismo, los procesos políticos, sociales y culturales que se empezaban a desarrollar en nuestro país en la segunda mitad del siglo, fomentaron las condiciones para que se manifestara la necesidad de crear diversos espacios de intercambio, discusión y creación, al modo de resistencia a la opresión dominante, muchos de ellos sentidos como espacios vivificantes y con compromiso ideológico (Duhalde, 1987).

Del cuerpo bajo el terror y "jugar la resistencia" en la AAP

Escuchar a mis exdocentes contar acerca de los inicios de las AAP, era (es?) escucharlos hablar con orgullo y con cierta melancolía. La experiencia compartida en la AAP, que contrastaba con la realidad cotidiana y cruel, fue –para todos los que fueron mis maestros– un episodio que marcó significativamente sus trayectorias. La AAP ofició de lugar de contención, de encuentro, de creación.
(Mis impresiones a través de mis recuerdos)

Myrtha Chokler, una de las fundadoras de la AAP, así lo recuerda:

> *"(...) fue la expresión de una necesidad y una respuesta creativa y un camino a iniciar el que, en plena época de la dictadura militar, en 1977, cuando el mandato era aislarse, encerrarse, no hacer, no pensar, nos juntábamos algunos colegas fundando entonces la AAP y la Escuela de PSM. No teníamos demasiado claro qué hacer, ni cómo, pero gestamos un proyecto y lo pusimos en marcha, a pesar de las presiones y el miedo. Era casi una locura reunirse, estudiar, preguntar y trabajar con el cuerpo en un momento de gran repliegue institucional, científico y docente, sobre todo ante la preeminencia con casual y casi exclusiva de las terapias basadas en la palabra, justamente cuando la palabra estaba pervertida, porque no se podía hablar de lo que pasaba, y porque la palabra estaba censurada, ocultada o deformada, porque la palabra ponía al peligro al propio cuerpo, el de la familia y el de los amigos. Para muchos de nosotros, el poder actuar, el poder hacer, y pensar sobre lo que sentíamos o queríamos como psicomotricistas nos salvó de la "gran locura", de la anomia, la despersonalización y la parálisis, la pasividad que nos trataban de imponer a través del terror."* (Chokler, 1994, pp. 44-45)[98]

[97] Constitución Nacional de la Nación Argentina, articulo Nº 23.
[98] Chokler ratifica sus dichos en una entrevista: "...hay que entender que nosotros abrimos la Asociación

Daniel Calmels, que participó activamente del armado de la formación AAP haciéndose cargo del departamento de formación corporal unos años más tarde, recuerda ese momento como una "gesta":

> *"(...) la materia* (se refiere a FC) *se piensa en un contexto particular, me refiero a la década del 80. Aún estaba la dictadura y una de las formas de la resistencia era la de crear espacios de pensamiento colectivo. La idea de incluir esta materia fue de Myrtha Chokler, una profesional que ponía y pone mucho énfasis en el contexto social. La década de los 80 se caracterizó por una presencia de las temáticas de grupo y cuerpo y una valoración de la lectura,*[99] *una paradoja si pensamos que los cuerpos se ocultaban bajo la siniestra figura del desaparecido, los libros se prohibían o quemaban y los grupos estaban prohibidos por ese estado de sitio"* (Calmels, entrevista de Robles, 2012).

La referencia a la autoconvocatoria como necesidad de búsqueda de espacios "vivificantes y liberadores" fue reconocida dentro de la comunidad de psicomotricistas por varios de sus representantes.[100] A la vez, en ese contexto ellos retomaron las conceptualizaciones teóricas y las propuestas prácticas de la PSM europea para reinterpretarlas desde la realidad local.

> *"Muchos psicomotricistas (...), a la luz de enormes conmociones sociales populares, como el 17 de octubre, el Cordobazo, las puebladas, la resistencia a la dictadura, la Guerra de Malvinas, comenzaron a reflexionar: (...) ¿de qué cuerpo y a quiénes sirve la PSM? ¿De qué experiencia se nutre su cuerpo conceptual?"* (Chokler, 1994:

---

en el año 77, que era la época de la dictadura plena. Era un desafío muy fuerte del cual no sé hasta qué punto éramos conscientes, de abrir una formación sobre el cuerpo, con el cuerpo, en conjunto, en grupo, cuando los grupos estaban sospechados, cuando los cuerpos desaparecían, cuando las relaciones profundas reales, cuando la orientación, el ayudar al otro y no el someter al otro, era realmente subversivo. Yo creo que en ese sentido nosotros fuimos parte de la resistencia. De una resistencia por momentos muy activa, porque nosotros inclusive desde la Asociación tuvimos acciones muy concretas en relación con el apoyo a las Madres de Plaza de Mayo, o en la época de la guerra de las Malvinas. La Asociación no fue de esas instituciones impolutas, profesionales y perfeccionistas que no tomaban partido en la realidad o en las relaciones. Yo creo que fuimos muy osados porque estábamos muy marcados, porque todos nosotros, alumno y docentes, estábamos más que atravesados, penetrados, configurados también por los deseos, por las ideas y por los miedos, por las desapariciones, por los ocultamientos y las capuchas. Era muy fuerte el deseo de estar juntos, era muy fuerte; yo creo que fue un impulso extraordinario el que permitió la creación, la construcción, el desarrollo de esas iniciativas. Cuando yo lo miro a la distancia digo: qué intenso, qué fuerte, qué corajudos que éramos. Porque había que meterse desde un lugar que no era la militancia, pero desde un lugar donde uno se disponía, se implicaba emocionalmente hasta las entrañas, inevitablemente" (entrevista a Chokler de Robles, 2012).

[99] Como ya lo recordamos con las palabras de Duhalde (1987), juntarse haciendo del encuentro con otros una experiencia de resistencia a las opresiones vividas era una necesidad que se observó en diferentes grupos de mayor o menor implicancia política.

[100] Calmels recuerda las largas filas de interesados frente a los cursos de formación que se ofrecían en la Escuela de Técnicas Corporales y la formación de Psicología Social de Pichon-Rivière (la II Jornada franco argentina de actualización en clínica psicomotriz y formación corporal, realizada por FUNADIP –Fundación Alborada para la asistencia, docencia e investigación en PSM–, presidida por Débora Schojed-Ortiz, en octubre de 2017).

39).[101]

Claudia Sykuler, posterior coordinadora del departamento de FC AAP, recuerda el compromiso compartido:

> *"Yo continué en la misma línea en la que ya se había trabajado, yo creo que social. En el año 82/83 ocurre la apertura democrática en el país. Yo me acuerdo que, cuando entré en la asociación (AAP), la escuela funcionaba en un departamento que era de Myrtha (Chokler). Era un departamento relativamente pequeño y nosotros éramos un montón de alumnos, había un grupo a la mañana y otro por la noche. Estábamos en el 82 y yo me acuerdo del momento de la guerra de las Malvinas. (…) (el) trabajo corporal grupal, que estaba teñido por las escenas que la guerra producía entre nosotros. Myrtha estaba muy atravesada en su posición por las enseñanzas de Pichon-Rivière. Entonces había una pregnancia desde lo social muy importante, que hoy día continua desde otra perspectiva. El lugar del docente psicólogo social en la FC en la AAP fue muy importante"* (Sykuler en entrevista de Robles, 2012).

La AAP, y desde allí la paulatina organización de la FC, reúne un interés compartido y la convergencia de la diferencia, entramada en un contexto social de persecución y a la vez sosteniendo un ideario que abarcaba inquietudes del campo laboral/profesional:

> *"(...) emerge como una necesidad no solo de apertura, discusión, sino de formación, se abre directamente una carrera (…) que depende del interés y de la demanda de muchos profesionales que se acercaban a este terreno (la PSM), que provenían de distintas carreras (...) Eso tiñó una particularidad: (…) una convergencia, una afluencia de distintas formaciones, de distintos marcos teóricos, de distintas prácticas, de distintos enfoques, que había que darles una cierta coherencia"* (Chokler en entrevista de Robles, 2012).

La Asociación Argentina de Psicomotricidad como formación psicomotricista

El 1º de abril de 1977, en la Ciudad de Buenos Aires, se fundó como "Asociación Civil sin fines de lucro" la AAP. En el libro de actas, su Estatuto establece que "sus propósitos son científico-culturales estrictamente", y que entre sus variadas finalidades es su objetivo "fomentar el

[101] Mientras escribo este informe, nuestro país se encuentra en una coyuntura socioeconómica y política crítica: en el mismo año en el que se conmemoran los 100 años desde la reforma universitaria (por la democratización de su conducción), el gobierno macrista intenta renegociar con el FMI los términos del contrato para el otorgamiento del préstamo monetario, el circuito de la salud y de la educación está dominado por el discurso de las neurociencias, los psicomotricistas UNTREF se pliegan junto a la comunidad universitaria en la marcha en defensa de la educación pública (30/8/2018).

estudio y progreso en cuanto se relacione con dicha actividad y reunir en su seno a toda persona que se dedique a la especialidad" (Libro de actas, 78-84: 2). Poco después se presentó ante la Inspección General de Justicia la personería jurídica y se iniciaron los preparativos para realizar las "Primeras Jornadas Argentinas de PSM", para lo cual se consideró necesario "establecer cercano contacto con entidades afines, para apoyar, de la manera que en su momento sea conveniente, la difusión de los conocimientos y técnicas psicomotoras" (Libro de actas, 78-84: 18).[102] En actas siguientes se dejó asentada la evaluación de dichas Jornadas, resaltando la alta satisfacción de la Comisión Directiva y señalando la concurrencia de profesionales del interior del país, que indicó "la preocupación y las necesidades existentes de multiplicar experiencias como éstas, para satisfacer dichas necesidades y enriquecer la formación y actualización profesional". También se evaluó "muy positiva la presencia de profesionales del ámbito educacional que ponen en práctica los conocimientos de la disciplina psicomotora y la difunden entre sus colegas de escuela" (Libro de actas, 78-84: 21). Ya entre agosto y septiembre de ese año, la AAP realizó "reuniones científicas mensuales", para las cuales se convocó para compartir sus experiencias y estudios a diferentes profesionales tanto de la Salud como de la Educación, así como también del ámbito del arte.[103] Desde el inicio, los integrantes de la AAP, desde sus actividades e intercambios interdisciplinarios, sostuvieron el carácter de "científico" como reseña de valor, sosteniendo la construcción disciplinar en puja por su reconocimiento y en diálogo con los saberes ya institucionalizados. El libro de actas de la AAP tiene como principal contenido la organización de dichas reuniones, que reunieron gran diversidad de temáticas y prácticas, así como de especialistas de diferentes ámbitos profesionales y de estudio. Paulatinamente, y a lo largo de los años, en estas reuniones fue apareciendo una presencia más clara de la PSM nombrada como tal y que, manteniendo el diálogo con otros aportes disciplinares, emergió especificando las temáticas y preguntas más relevantes para los psicomotricistas. "¿Qué es la PSM?" se sostenía como pregunta que insistente en el camino de delimitación "de los conocimientos y técnicas psicomotoras", las cuales comenzaban también a presentar las influencias psicoanalíticas.[104] Fue también central el interés en la difusión de la

[102] Esas primeras jornadas fueron auspiciadas por la Asociación Argentina de Psiquiatría, "comprometiéndose a brindar su apoyo a este acontecimiento de importante recurso de difusión cultural" (Libro de actas, 7: 19).

[103] La primera reunión científica se organizó a partir de los trabajos presentados, con carácter de inéditos, sobre la tarea que desempeñaba la profesora Esparza, quien definió su interés en torno a la evolución gráfica y el desarrollo psicomotor, y la tarea pedagógica que sobre este tema desarrollaba con niños pequeños –en ese momento ya en etapa de evaluación y conclusiones–, y el trabajo de estimulación con bebés en una guardería que realizaba la profesora Petrolli.

[104] Las reuniones científicas, desde sus inicios, ofrecieron lugar para diversos trabajos profesionales, desde diferentes ámbitos de práctica y marcos conceptuales. Entre los títulos: "Una experiencia psicomotora en niños con déficit visual", "Las alteraciones psicomotrices en la tartamudez y su abordaje terapéutico", "Terapia psicomotriz: un abordaje a la tarea en bebés", "Desarrollo de técnicas gráficas y su aplicación en terapias psicomotoras", "Los títeres y la PSM de la mano", "Desarrollo psicomotor y diagnóstico precoz en la clínica pediátrica", "Disfunción cerebral mínima en lactantes", "¿De quién es el

PSM "naciente" en el seno de la AAP y la comunicación con otros profesionales e instituciones nacionales e internacionales: "Se señalan las europeas, cuya labor difundida en nuestro país muestra alto nivel científico y seriedad profesional" (Libro de actas, 78-84: 27). Se sostuvo y mantuvo a la PSM francesa como punto de referencia del saber científico autorizado. LA AAP creció, también, en cantidad de miembros: la incorporación creciente de socios es otro tema mencionado en las actas.

La asociación civil se sostuvo económicamente como un emprendimiento privado, en torno a un grupo de estudio y de intercambio, a partir de una práctica "novedosa y creadora" en donde la palabra y el movimiento tenían lugar y el "cuerpo libre y disponible" funcionaba de alguna manera como motor, contrastando con la realidad sociopolítica del país. Desde el aprendizaje mismo que comenzaron a generar entre ellos, surgió la enseñanza. La dirección de estudio y de intervención que comenzó a pensarse en el seno de la AAP estuvo atravesada, ya desde sus inicios, por múltiples perspectivas teóricas y epistemológicas: la psiquiatría y neurología europeas (que aunaron diferentes aportes tales como los de la psicología genética y la fenomenología), las prácticas pedagogizantes y reeducativas, y la influencia del psicoanálisis, las técnicas corporales y lo grupal desde la psicología social. Este múltiple entrecruzamiento es reflejo de aquel "origen interdisciplinar" de la PSM, redefiniendo los sentidos de aquel grupo pluri-disciplinar francés. El grupo compartió la tarea que se realizaba hacia el adentro institucional y se sostuvo hacia el afuera en la convocatoria, invitación, difusión y comunicación de las actividades.

Este momento coincidió con el diálogo entre profesionales de la educación física y del área de la expresión corporal (Libro de actas, 78-84: 43) y la realización de la "reunión científica" de noviembre de 1978, en la queparticipan, junto a integrantes de la AAP, reconocidas autoridades de centros de salud.[105] En el libro de actas se expresa: "El nivel científico de la reunión ha sido

---

cuerpo en el niño psicótico?", "Conciencia del cuerpo", "El trabajo corporal", "Aprendizaje y esquema corporal", "La presentación gráfica y la imagen de sí", "Aprendizaje y PSM", "Expresión corporal, una tarea educativa", "El método de Gerda Alexander", "Disfunción cerebral mínima: torpeza motriz", "La PSM en la primera infancia", "Estimulación Temprana", "Yo, el otro", "Aportes de la Expresión Corporal y la musicoterapia a la PSM". En 1984: "Iniciación y sensibilización", "Inquietudes sobre la motricidad fetal", "Una experiencia en PSM". El eje de trabajo de las reuniones científicas en 1987 incluyó: "¿Qué es la PSM? Pautas para una definición de PSM", "PSM, una experiencia en educación", "PSM y educación: la disponibilidad corporal del maestro". En el año 1988: "Seminario de máscaras", "Seminario de los aportes de Winnicott a la PSM". En 1989: "Juegos en el papel", "Examen psicomotor", "PSM y Educación", "La constitución del individuo según Piera Aulagnier (teoría psicoanalítica)", "El rol del psicomotricista", "Pediatría y acción pediátrica", "Implicancias de la dominancia cerebral en el funcionamiento motor del niño en desarrollo", "Trastornos del lenguaje", "Concepciones sobre el movimiento humano", "Enfermedades psicosomáticas", "Jornadas Jacques Deitte" (psicomotricista y psicoanalista francés). En 1995: "El abordaje psicomotor de niños de edad temprana". En 1996: "Diferentes perspectivas del abordaje psicomotor", "Sobre el diagnóstico psicomotor", "Sobre el diagnóstico y la interdisciplina", "Sobre el síntoma psicomotor".

[105] De la reunión científica participaron: dra. Lucila R. de Agnese (jefa del Departamento de Psiquiatría Infanto-Juvenil del Hospital Escuela Gral. San Martín), dra. Lidia Coriat (directora del Centro de

excepcional, constituyéndose en una verdadera situación de intercambio multidisciplinario del estado actual de la PSM".[106] Al año siguiente se realizaron unas jornadas con la invitación a la psicomotricista francesa Françoise Déssobeau, quien presentó una conferencia: "Enfoques actuales en PSM" en el Hospital Escuela Gral. San Martín.[107] Posteriormente, se sostuvo un intercambio con el dr. De Ajuriaguerra en el Congreso de Psiquiatría de Brasil y se lo entrevistó para una posterior publicación escrita.

Esta serie de encuentros, llamados "reuniones científicas", del año 1978, es el primer formato ("aprendizaje-enseñanza") que adoptó la "formación" que comenzó a gestarse alrededor de la importancia de considerar "la integridad de la personalidad del paciente". Los socios evaluaron continuar los aprendizajes y organizaron un segundo año de formación:[108] "(...) se analiza la posibilidad de crear el '2º año' en el curso de PSM, a pedido de los alumnos". A la vez, se asientan las felicitaciones por la publicación de una Revista de PSM, como un "aporte que faltaba a la comunidad educativa-terapéutica y científica" (Libro de actas, 78-84: 47). La PSM en la AAP estaba ya en expansión.[109]

Siguiendo esa perspectiva y evaluando la buena repercusión de los cursos hasta ese momento realizados, la Comisión Directiva AAP decidió ofrecer un Curso de Posgrado (de formación sin reconocimiento oficial, dentro de las actividades de la Asociación como institución civil). En 1980, el primer curso se organizó a partir de tres áreas: Neurología, Psicología y PSM.[110] El curso se reestructuró, desde abril en adelante, con modificaciones graduales en las materias y los contenidos ofrecidos en cada uno de los tres años de estudio. Este fue el inicio de la "Escuela de Posgrado en PSM" (Robles, 2015). La formación psicomotricista nació como una instancia de postítulo para todos aquellos "interesados" en las "novedades e innovaciones" que venían desde la PSM francesa; era, entonces, una formación de "especialización" para aquellos ya titulados, de allí la nominación de "posgrado" (no oficial). Los relatos de los psicomotricistas recuerdan

---

Neurología Infantil), lic. Susana Naidich (fonoaudióloga de la 1º Cátedra de Otorrinolaringología de la Facultad de Medicina de la UBA), lic. Hilda Weitzman de Levy (ex-docente del Depto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y miembro AAP en ese momento).

[106] Se recibieron aportes varios de Laboratorios (IOA y Raimond), que ofrecen salas de conferencias para la realización de las reuniones científicas.

[107] Francoise Dessobeau, psicomotricista de la Facultad de Medicina de París (se volvió a recibir a Dessobeau al año siguiente).

[108] Para solventar los gastos del 2º año de estudios, se sugirió "cobrar matriculas a los inscriptos a los cursos y pedir a los profesores que donen sus honorarios en jornadas de uno o dos días" (Libro de actas, 78-84: 45).

[109] En el acta Nº 33, como preparación para la Asamblea General Ordinaria del 30 de noviembre de 1979, la AAP contaba con 202 socios y se dejó asentado: "Perspectivas futuras: Es de esperar que, de continuar nuestro avance positivo dentro del campo de la PSM, nuestra asociación siga creciendo con el empuje que hoy nos guía" (Libro de actas, 78-84: 58).

[110] Las áreas de estudio fueron coordinadas por Jorge Garbarz, Paulina Seijas y Myrtha Chokler, junto con Noemí Beneito, respectivamente. Un año más tarde se sumaron al equipo de Neurología el dr. Grippo y suscolaboradorres.

las discusiones por la formalización del título, en las cuales Chokler siempre mantuvo la idea de que la PSM, como "implicaba un abordaje muy complejo", no debía ser carrera de grado, sino que debía mantener su carácter de posgrado al modo de una especialización. Otros, bregaban por que la titulación psicomotricista fuese reconocida en la universidad como disciplina. Claro está que estas diferencias también estaban dentro de la discusión de los objetivos y del rumbo que tomaba la organización de la formación, e implicaban pujas y diferencias internas aún en ese momento de gran comunión y desarrollo.

Hacia 1982 las dificultades institucionales aumentaron, por lo que la Comisión Directiva analizó solicitar el asesoramiento institucional de Ana Quiroga[111]. Hasta ese momento la Escuela de Posgrado estaba dirigida por un Comité Directivo compuesto por los Coordinadores de área y un alumno representante de cada curso; Myrtha Chokler pasó a ser la directora de la EAP (Libro de actas, 78-84: 53). Al mismo tiempo se resolvió organizar diversas reuniones entre las comisiones de escuela y la AAP, facilitando y promoviendo la "intercomunicación intercátedra". La formación específica se ofreció diferenciada en materias teóricas y prácticas,[112] apareció en actas la nominación de la "Cátedra de Formación de Psicomotricistas" independiente de la de PSM (teoría). También se diseña la estructura de la formación por departamentos de áreas con coordinadores, y la conducción pedagógica de las materias por un equipo docente (titular, adjunto y ayudante).[113]

> *"(...) teníamos una FC, dada por Myrtha (Chokler), Amalia (Petroli) y Alicia (Esparza), que traían de la escuela de Pichon (Rivière) y Nusha Teller, de técnicas corporales. Lo hacíamos en el departamento de Myrtha, era impensable a la FC que se hizo tres años después. Con escasísimo movimiento, todo tenía que ver más con una cosa (…), no había relajación, pero había como cuestiones de conciencia de uno mismo (...). Una vez por mes (...) se veía teórico, ponele tres clases, y una se hacía corporal (...). Después, cuando nos recibimos esa camada, Myrtha lo convoca a Daniel (Calmels). Entonces entre Daniel, Myrtha y Nusha Teller (…) arman la materia Formación, que se llamaba FC (...) es el '81, que egresamos Daniel, Marta (Goldman) (...) de la vieja camada. Y ahí Myrtha trabaja con, creo que trabajaban juntos (…). Ahí se diseña el equipo docente también, que eran un psicólogo social, un titular, un adjunto y un auxiliar: éramos cuatro (...) Se diseña como materia más*

[111] Ana Quiroga: representante, junto a Pichon-Riviére, de la Escuela de Psicología Social, especialista en psicoterapia de lo grupal.
[112] En 1982, la formación tenía una duración de 3 años: los docentes de PSM eran Noemí Beneito (1er año) y Débora Schojed-Ortiz (3er año); en Psicología, Paulina Seijas (1er año); en Psicopatología, la dra. Cordon (3er año), y en la cátedra de Formación del Psicomotricista, Myrtha Chokler.
[113] Departamento de PSM: Beneito. Departamento de Psicología: Seijas. Departamento de Neurobiología: Garbarz. Departamento de Formación del Psicomotricista: Chokler.

> *autónoma de la teoría, o sea, se separa exclusivamente la FC, diferente de lo que serían los aspectos más teóricos. Y se hacía además una reunión de equipo semanal, un montón de horas, donde se trabajaba la planificación de la clase siguiente en función de los emergentes de la clase anterior. Había muchísimo trabajo de equipo, muchísimo*[114] *(...). En este equipo había gente que no cobraba, la auxiliar docente no cobraba. Todos empezábamos siendo auxiliares docentes. Daniel no, pero todos los demás empezábamos como auxiliares docentes, ahí no cobrabas, después como adjunto cobrabas, y después como titular; y el psicólogo social también cobraba (...). Quiero decir que había mucha tarea fuera de la clase para organizar, muy impregnados de la psicología social, trabajando con los conceptos que ellos manejan para las evaluaciones, para la lectura de lo grupal (...)"* (Marini, entrevista, 2014)

Ya en 1988 se reestructuró el plan de estudios ampliándose la carga horaria y ofreciéndose como el "Curso de formación de psicomotricista" de 4 años. En el área de PSM, denominada "formación específica", a su vez se diferenciaron, por un lado, las materias de teoría y técnica de la PSM, y por otro las de FC del psicomotricista (Robles, 2015).

La PSM local como discurso emergente

Desde los análisis de la sociología de la educación, avanzamos en la reflexión sobre los discursos dominantes y los emergentes (Foucault, 2008), proponiendo pensar a la PSM a lo largo de su historia local como una propuesta educativa que en sus orígenes se presenta como crítica-emergente (Ibarrola, 1994), con un alto compromiso social que luego tendrá modificaciones a lo largo de su historia institucional.

La puja entre los discursos emergentes y los dominantes, especialmente en el ámbito de la salud, pone en relieve las tensiones entre discursos legitimados por valores e intereses que mantienen y reproducen un *estatus quo*, perpetuando una tradición y su reproducción social, y aquellos que interpelan el saber existente, conmueven lo legitimado y proponen nuevas alternativas de pensar y vivir las relaciones sociales. El grupo de profesionales AAP, organizándose al margen de la educación formal, sostuvo los ideales democráticos coincidentes con los de la educación pública y se organizó como asociación civil sin fines de lucro. El quehacer de la práctica, las preguntas que surgían en la práctica misma de cada profesional –tanto en Salud como en Educación– era lo que interpelaba a los saberes transmitidos y adquiridos en las formaciones "tradicionales" y "de base" de cada uno de los interesados en las novedades del discurso psicomotor. Todo esto

[114] El tiempo de trabajo invertido en la formación corporal era comparativamente mucho mayor que el que se requería para las materias teóricas.

hizo del encuentro en torno a la AAP un lugar para "crear espacios de pensamiento colectivo" para "poder actuar, poder hacer y pensar sobre lo que sentíamos o queríamos". Los que se incorporaban traían de su espacio de práctica laboral sus experiencias, desde las aparecían preguntas, con necesidades de búsqueda de nuevas respuestas a partir de nuevas articulaciones teóricas y prácticas. La "integración psicomotriz" francesa apareció como la novedad a partir de la cual comenzaron a reunirse diferentes profesionales, saberes y prácticas que se autoconvocaron y autorizaron en la creación una formación singular, "diferente" en nuestro país. La PSM local de la AAP resignificó a la PSM francesa, retomó su enfoque interdisciplinar, adoptó sus conceptos, pero también se desmarcó y avanzó sobre las preguntas y pasiones locales. La PSM AAP acercó su reflexión a la práctica concreta y la realidad social de nuestro país, y por otro lado llevó la reflexión hacia el cuerpo mismo del psicomotricista en formación e iniciándose en un nuevo ejercicio, que implicaba el cuerpo de sí mismos y en grupo. ¿Se quedó quizás a medio camino en su reflexión crítica? Podríamos responder afirmativamente, ya que el marco conceptual de la PSM AAP, en vez de profundizar en la investigación acerca de su producción teórico-práctica, intentó conformarse a la luz de algunos de los parámetros que ella misma cuestionaba. Necesitaba conformarse como disciplina, entonces el grupo de "interesados por la novedosa práctica" comenzaron a sumar y a hacer uso de diversidad de teorías y prácticas que formaban parte de los discursos dominantes y autorizados por las Academias eurocéntricas para fortalecer su propio capital simbólico. Comenzaron así a diferenciarse tendencias en los marcos conceptuales: una cercana al psicoanálisis, relacionada especialmente con la referencia teórica de Jean Bergès y que se presentó como "clínica psicomotriz"; otra más ligada a las propuestas de la psicología genética piagetiana, la "terapia psicomotriz". Ambas presentaban entrecruzamientos recíprocos e incidencias de la fenomenología, el existencialismo, así como el constructivismo y el estructuralismo. Mientras esto sucedía respecto de las teorías, en FC la práctica se continuó gestando como un grupo de autoconformación, motivado por una pasión de estar juntos y sostener un objetivo creador y compartido. La emergencia de un espacio común de trabajo corporal era la gran novedad local. Así, la FC AAP, entre campos conceptuales, entreteje un modo de aprender/enseñar que desde un comienzo tuvo mucho de involucramiento personal desde técnicas corporales diversas:

> *"Entonces (...) en el año 83, de la apertura democrática (...) en esos días se abrió la posibilidad de que vinieran a formarnos psicomotricistas de otros países. Vinieron Lapierre y Aucouturier, con quienes tomamos stages*[115] *intensivos, de una semana entera en la que dejábamos de trabajar y nos sumergíamos en esa formación. En esa época la FC estaba a cargo de la*

[115] Se refiere a grupos de estudio en donde en general los participantes tienen participación activa en la discusión que allí se desarrolla.

> *escuela de Técnicas corporales de Nusha Teller (...) partía de un trabajo corporal sostenido en diferentes técnicas: eutonía, Feldenkrais, gimnasia consciente, expresión corporal. Planteaban un trabajo en relación con lo postural, lo tónico, el movimiento, la expresividad. Yo no recuerdo que trabajaran lo lúdico. Eso lo introdujo Daniel (Calmels) cuando se hizo cargo de la materia FC: lo armó, lo inventó, lo organizó (...) él introdujo la cuestión lúdica, el juego corporal, el lugar del juego en la formación del psicomotricista."* (Sykuler, en entrevista de Robles, 2012)

Entendemos que la característica de "convergencia interdisciplinar" que da a la PSM una conformación epistemológica entrecruzada, "híbrida", de su campo conceptual y práctico, le confiere al rol del psicomotricista una capacidad de implicación subjetiva y de atención sensible hacia sí mismo y hacia el otro, desde la cual despliega un pensamiento dinámico y creativo. Es así que la PSM misma contiene la idea o el enfoque "integrador" que pone en relación dominios conceptuales diferenciados por los discursos dominantes y no dominantes de las Ciencias: "lo psico" y "lo motor", intentando una confluencia y un enlace en la teoría y en la práctica psicomotriz a partir del diálogo y el entrecruzamiento, se amplían y diversifican en las actividades, los métodos y las estrategias por el efecto de búsqueda de legitimación y diálogo con otras disciplinas. Las relaciones psicomotrices locales nacen de una teoría emergente y buscan su legitimación tanto en teorías autorizadas (especialmente neurociencias, filosofía, psicoanálisis, psicologías, lingüística) como también en otras no acreditadas científicamente (prácticas corporales diversas, entre ellas eutonía, Feldenkrais, gimnasia consciente, expresión corporal, prácticas orientales, entre otras), modificando el sesgo original francés y, a la vez, avanzando en un carácter mixturado, heterogéneo, innovador y creador.

La teoría y metodología de la Psicología Social como antecedentes directo de la PSM AAP

Es importante señalar que, en nuestro país, el psicoanálisis en general tuvo –en esos tiempos– una recepción muy importante entre los sectores sociales medios de las grandes ciudades (Buenos Aires y Córdoba especialmente) que marcó tanto la actividad académica en general como la práctica profesional psicomotriz.[116] La inserción del psicoanálisis –la cura a través de la

[116] Es importante resaltar que en Córdoba el recorrido de la PSM es muy diferente al que se produce a partir de la AAP en Capital Federal (CABA). Allá la práctica psicomotriz se organiza como formación terciaria en el Instituto Cabred: en 1964 se inicia el Profesorado en Educación de Niños con Trastornos Psicomotores, al que ingresan 11 alumnos. En 1975 se inicia el estudio y la elaboración de las primeras reestructuraciones curriculares para los profesorados de Educación Especial y PSM, dando como resultado los nuevos planes de estudio por Decreto Nº 1883 que estarían vigentes hasta el año 1989. El Plan de Estudios se modifica dando lugar a la Formación Terciaria, con la titulación "Psicomotricista". Esta formación tuvo una impronta reeducativa que luego se entrecruza con el método de "Educación

palabra– en el ámbito de la Salud Mental argentina y las pujas epistemológicas, políticas y éticas entre psicología y psicoanálisis, no son nuestros temas de estudio. Aún así es importante señalar que el psicoanálisis y su constante diálogo con la filosofía introdujeron una posición crítica al discurso único y hegemónico del saber dentro del claustro universitario. Esta disputa no fue apolítica ni descontextulizada.[117] El psicoanálisis vivía en aquel momento la contienda entre saber y poder hacia adentro de su ámbito, con la discusión, aún vigente, respecto de cómo se traslada la teoría al campo de la práctica. El discurso político marxista fue y sigue siendo una de las posibles respuestas a este tema. Así, durante esos tiempos, el psicoanálisis (la Asociación Psicoanalítica Argentina) se fraccionó y se crearon diversas escuelas psicoanalíticas con posicionamientos epistemológicos y éticos que presentaban divergencias.[118]

Asimismo, y como un desprendimiento teórico-práctico del psicoanálisis, la función del cuerpo en la intervención terapéutica en la dinámica social también fue desplegada por la psicología social de la mano de Enrique Pichon-Rivière[119] y su discípula Ana Pampliega de Quiroga (1987 y 1994). La propuesta de la psicología social en torno a la dinámica de grupos abría una perspectiva innovadora hacia el trabajo psicoterapéutico y corporal en la Salud Mental. Su propuesta fue impulsora de nuevas formas de pensar la salud y la enfermedad en la intervención sobre la locura, específicamente en el servicio de Salud Mental del Hospital Nacional José Tiburcio Borda durante más de 15 años.[120]

Pichon-Rivière elaboró una teoría y un método de intervención en psicopatología que reúne el marco teórico del psicoanálisis freudiano, el kleiniano y el lacaniano, reconfigurándolos desde una concepción del sujeto como ser social. A partir de la creación de los "Grupos Operativos", en donde el grupo familia era considerado el sostén de la organización social, realizó una interpretación de la teoría freudiana de la pulsión a través de la "Teoría Vincular" (Pichon-Rivière, 1985). El vínculo intersubjetivo supone el sustrato material del psiquismo y las relaciones sociales son aquellas estructuras vinculares interiorizadas. La interacción sujeto-objeto se piensa desde las "estructuras vinculares" que son primero sustentadas por experiencias

---

Psicomotriz" de Bernard Aucouturier (1985 y 2004).

[117] Propongo la lectura acerca de la entrada del psicoanálisis a nuestro país que presentan los psicoanalistas García y Musachi (2005).

[118] Es fuerte la puja que se presenta en la formación universitaria de psicología: la carrera de Psicología fue creada en 1957, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. La Ley de ejercicio de la Psicología es del año 1985. Hacia el interior del ámbito de los psicólogos/ psicoanalistas se mantiene la discusión en torno a las competencias profesionales y la formación, transmisión y enseñanza del psicoanálisis.

[119] Enrique Pichon-Rivière nació en Ginebra en 1907. Vivió su infancia pobre en el Chaco y a los veinte años, en Buenos Aires, comenzó la carrera de Medicina. Se desempeñó en el Asilo de Torres y en el Instituto Charcot. Al terminar su carrera ingresó en el Hospicio de las Mercedes (actual Hospital Neuropsiquiátrico Borda). Pichon- Rivière llegó a las más altas jerarquías de la APA para luego alejarse y fundar su propia Escuela de Psicología Social.

[120] Como hospital neuropsiquiátrico, fue desde 1967 Hospital Nacional, para luego en 1993 pasar a la jurisdicción municipal de la Cuidad Autónoma de Buenos Aires.

precoces (Pichon-Rivière, 1985).

No vamos a desarrollar aquí la vasta teoría elaborada por Pichon-Rivière que claramente pone en juego múltiples modelos conceptuales: el instinto-la pulsión (Freud), la teoría del objeto y las posiciones depresiva y paranoide (Klein), la problemática del deseo (Lacan), entre otros.[121] Lo que nos interesa señalar sobre la influencia que ejerció este autor entre los psicomotricistas de Buenos Aires, es que su propuesta es una crítica a la perspectiva epistemológica de la teoría psicoanalítica. Pichon-Rivière observó y criticó al pensamiento psicoanalítico vigente diciendo que este mantiene un modo dilemático y oposicionista de pensar la realidad, con una fuerte pregnancia idealista. Introdujo así un modo de pensar la realidad psíquica y social a partir de considerar a las relaciones como dialécticas y materiales, y abordar al sujeto en sus condiciones concretas de existencia, que siempre son en su referencia social. Desde este marco conceptual el sujeto es relacional, es agente producido y productor de un sistema vincular. La concepción del cuerpo se redimensiona y se modifica su lugar en la técnica psicoanalítica tradicional, ya que el acontecer grupal es una emergencia interrelacional en donde se intercambian acciones, palabras, emociones y movimientos. Pichon-Rivière elaboró una síntesis teórica y metodológica en donde co-participan la "mente" de la psiquiatría, el "cuerpo" de la medicina y el "mundo externo" de la psicología social, considerando la existencia de tres dimensiones fenoménicas de la mente que tienen, a su vez y respectivamente, tres proyecciones: área uno o mente, área dos o cuerpo, área tres o mundo exterior. Estas tres áreas están comprometidas en interacción dinámica en el comportamiento en términos de proceso y Gestalt. La perspectiva que introduce Pichon-Rivière, para repensar al psicoanálisis, es la del materialismo dialéctico, pensando el curso de todo proceso en tres tiempos y motorizado por los conflictos y crisis que van a permitir que la creación y la destrucción, formas de la contradicción misma, produzcan el pasaje a un nivel superador. Las problemáticas del poder, su emergencia en los grupos y sus articulaciones con los procesos sociales fueron parte de sus temas centrales, logrando a partir de este marco de análisis que los psicólogos sociales consideraran logrado un salto cualitativo desde el psicoanálisis a la psicología social (Pichon-Rivière, 1985 y 1995; García y Waisbrot 1981):

> *"La psicoterapia tiene como finalidad esencial la transformación de una situación frontal en una situación dialéctica que sigue en curso, en forma de espiral permanente a través de una tarea determinada. Allí sí encontramos el verdadero sentido de praxis donde teoría y práctica se realimentan mutuamente a través de este discurso, dando como resultado la creación de un instrumento operacional que configura una situación que podríamos denominar "operación esclarecimiento". Lo que llamamos ECRO –esquema conceptual referencial y*

[121] Pichon-Rivière expuso su obra en dos libros: *El Proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I) y (II)*. Recomendamos su lectura para profundizar en los aspectos teóricos.

operativo– es el producto de síntesis de corrientes aparentemente antagónicas, pero sobre todo ignoradas (...)" (Pichon-Rivière, 1985: 38).

La modalidad de abordaje asistencial es a través de los "grupos operativos" definidos como "grupos centrados en la tarea[122] *"en donde se analizan las relaciones entre sujeto-grupo y verticalidad-horizontalidad que se producen en el proceso grupal, para lo cual se implementan técnicas grupales en donde el cuerpo participa activamente, desde una perspectiva dramática y lúdica"* (Pichon-Rivière,1980).

> *"Nuestra preocupación es abordar a través del grupo, centrado en la tarea, los problemas de la tarea, del aprendizaje de la tarea y problemas personales relacionados con la tarea, con el aprendizaje (…) que tiene carácter grupal. El grupo se propone una tarea y la tarea es el aprendizaje, o el retrabajo, en este caso de las clases escuchadas (...) en grupo de tarea se retrabajan o se reaprenden o se aprenden finalmente como totalidad, estos contenidos. Esto se realiza en grupo con las implicancias personales que van incluyéndose en el proceso (...) El eje de la tarea hace de esta técnica un instrumento útil para cualquier clase de trabajo (...) Así se cumple con todas las reglas del aprendizaje en su totalidad: un aprendizaje global, total y fundamentalmente de carácter social."* (Pichon-Rivière, 1980: 7-8)

Chokler, formada en psicología social y alineada con el pensamiento de Pichon-Rivière, presenta la tarea asumida por el grupo de la AAP:

> *"(...) era ponerse en acto, en acción, lo que permitía la reflexión y la comprensión. A partir de un modelo que pone en juego lo vivencial, lo relacional, yo diría con una perspectiva hasta cierto punto de realidad (...) en el sentido (...) de la experiencia concreta, en relaciones concretas, que permitan al mismo tiempo la conceptualización y la simbolización más adelante. Porque nosotros veníamos muy divididos en la cultura tradicionalmente, en una escisión entre cuerpo-mente, entre lo que se vive y lo que se dice (…) entre el discurso y la práctica, entre la teoría e inclusive los discursos y las palabras muy valoradas por sobre el sujeto que enuncia la palabra. Esa concepción del sujeto enunciante era bastante desconocida. Entonces para nosotros esa insistencia a partir de la práctica, esa insistencia en ponerse en juego en uno mismo a partir de la acción y de la*

[122] Desde la psicología social, diferencian la propuesta del "grupo operativo" –centrado en la relación que los integrantes mantienen con la tarea– de otras técnicas de grupo –unas, centradas en el individuo como portavoz; otras, centradas en el grupo mismo considerándolo como totalidad.

> *interacción en cualquier rol en el que después se pudiera trabajar, nos parecía una experiencia de formación, desde el punto de vista personal y profesional, fundamental."* (Chokler, en entrevista de Robles, 2015)[123]

Comenzó así a delinearse una formación psicomotricista que incorporaba la participación de lo corporal, lo personal y lo grupal, con fuerte incidencia de la propuesta pichoneana. La FC fue el lugar en donde se hizo una construcción de "coherencia de la divergencia", en donde se negociaron sentidos comunes y en donde también se sostuvieron las contradicciones, pero por sobre todo el trabajo era en grupo y era el grupo el que asumía la tarde de autoformarse, aprendiendo a partir del "esclarecimiento". La FC fue el lugar en donde se comenzó a aprender con y a través del cuerpo, en donde se ponía en juego "lo vivencial y relacional", desde un enfoque dialéctico de la situación en "espiral permanente", una perspectiva que relacionaba "corrientes aparentemente antagónicas, pero sobre todo ignoradas". Lo que comenzó como un grupo de estudio entre pocos, fue tomando carácter de formación/estudio en la "convergencia interdisciplinaria" en búsqueda de una propuesta "coherente" con un sentido "más o menos en común", atravesados por un fervor y una pasión, producto de una resistencia a la época represiva que oprimía. Chokler recuerda la organización del Departamento de FC:

> *"(...) como un lugar de sostén y de experiencia para nosotros, para los que asumíamos la cátedra, la coordinación. Un lugar de reflexión porque veníamos de lugares muy distintos. Teníamos que ver quienes éramos, qué éramos, para qué, qué proponíamos y para qué proponíamos, por qué lo proponíamos, cuáles eran las tácticas, las estrategias, las modalidades, qué tipo de experiencias. Estaba claro que no era un trabajo pedagógico, que implicaba un trabajo mecánico del cuerpo, no era muscular. Tenía que ver con el eje, el centro, la experiencia, el símbolo, la simbolización y por eso había que ponerse en juego. Para hacer, para enriquecernos además, y para que esto tuviese coherencia (...) la formación despertó mucho interés. Entonces fue necesario que la FC se realizara en grupos pequeños o más pequeños y que por lo tanto, simultáneamente, distintos grupos con distintos coordinadores, con distintos docentes fueran (...) haciéndose cargo de una propuesta más o menos en común, aunque los recorridos personales de cada uno fueran distintos. Pero la propuesta, la coherencia, la relación entre la teoría y la práctica, entre la propuesta vivenciada y las teorías que se presentaban en los otros departamentos teóricos y prácticos era necesaria, por eso la idea del departamento. Además, nosotros (...) planteábamos las propuestas, las vivíamos*

[123] Durante la entrevista Chokler reconoce muchos puntos de contacto con los pensamientos wallonianos estudiados por los psicomotricistas (Robles, 2015).

> *entre nosotros, las analizábamos. Nos poníamos en juego, cada uno de nosotros inventaba o planteaba un tipo de práctica y después de haberlas trabajado entre nosotros, las proponíamos al grupo. Fue una época muy rica (...) Veníamos también de una propuesta que era muy interesante (…) las "experiencias acumulativas" que hacíamos en la Escuela de Pichon, (...) permite la profundización de la temática, permite una implicancia emocional y corporal, porque uno tiene tiempo en entrar, desarrollar y de salir (...) esos sábados eran el núcleo, el centro de la formación (...) La idea era que (…) lo que llamábamos formación personal, el trabajo corporal, era esencial. Esto era la base que nos permitía comprender lo teórico, lo práctico. No era un aspecto más, sino que era un aspecto de base (...) lo que nosotros tratamos de hacer desde el primer momento es una articulación entre las propuestas de trabajo corporal y los conceptos que se manejaban o que queríamos desarrollar desde el punto de vista teórico (...) Cuando hablamos de PSM, hablamos de cuerpo, de movimiento, de espacio, etc. Por lo tanto, la FC casi es obvia, es la preparación y la puesta en marcha del instrumento fundamental del trabajo del psicomotricista"* (entrevista de Robles, 2012).

De mi reflexión entre la lectura de los datos y mi historia

"Reconociendo que el quehacer etnográfico siempre involucra el cuerpo del etnógrafo/a como una estructura experiencial vivida" Aschieri (2013: 151) propone que aquella "comprensión de carácter inter-somático" que forma parte de mis "saberes" como psicomotricista nativa (ya que he transitado por la experiencia de FC en mi formación) puedan sistematizarse, para llevarlos a la *"conciencia y (…) focalizar la atención en las distintas dinámicas que intervienen en los modos de corporización de la experiencia"* (Aschieri, 2013: 152). A este tipo de conocimiento, la autora los llama "conocimientos encarnados". Esta propuesta se piensa como una "etnografía encarnada" y se presenta como marco metodológico, basado en el *embodiment* (Csordas, 1993) y los lineamientos esbozados por el modelo de "cuerpos significantes" (Citro, 2009); intenta echar luz sobre el proceso de sistematización de datos que hacen a la "observación participante" y a los procesos de interpretación propios del momento de análisis. *"El planteo central sostiene que el antropólogo/a debe explicitar el carácter situado de su proceso de conocimiento, a partir de incluir en el transcurso de la investigación, como parte de sus análisis, ciertos elementos relativos a su identidad que involucran aspectos de su corporalidad y que, inevitablemente, forman parte de su 'estar allí'."* (Aschieri, 2013:152). La dimensión corporal adquiere de esta manera relevancia para pensarla en la producción de conocimiento.

Me descubro leyendo los datos de las fuentes, asombrándome al encontrar sentidos a las prácticas en las que me formé y que dan hoy lugar a la formación UNTREF. En la AAP comenzó a delinearse un "trabajo corporal" que es personal –emocional– y que, en la UNTREF, se retomó y resituó, desde la perspectiva de sus docentes, apareciendo desde las voces de algunos/as de ellos/as:

> *"(…) el trabajo corporal es una investigación personal (…) algo del cuerpo, de lo circunstancial, de lo personal (…) aparece (…) Es un lugar de investigación (…) en el sentido bien amplio. Uno (...) se hace preguntas, preguntas que mueven cuestiones y que mueven intereses, y que en el proceso de FC, a mí me interesa esas preguntas las vayan trabajando (…). No como una investigación formal, sino como una posición de revisión (…)"* (Chediak, entrevista, 2016).

> *"(…) vuelvo a replantearme en mi persona lo personal corporal (…) haciendo nexos (…) Aflora el concepto de FC: poner a trabajar activamente al cuerpo para tratar de destrabarlo (…) Tenía que ver con encontrarse cada uno de los estudiantes con sus propios (…) obstáculos, bloqueos o dificultades, como también con sus posibilidades y recursos, en relación netamente a la posición para el rol"* (Papandrea, entrevista, 2016).

> *"Los alumnos pueden tomar algo de su historia, por decir corporal (…) o ligada a lo corporal, ligada a los aprendizajes, porque todos los aprendizajes pasan por el cuerpo"* (Marazzzi, entrevista, 2015).

El cuerpo era "el eje, el centro, la experiencia, el símbolo, la simbolización", el cuerpo era el eje del "sujeto enunciante", desde donde y a partir de lo cual se aprende. Es en la FC donde se instala un dispositivo grupal y se dinamizan los "nexos" de los polos dicotómicos.

Aschieri (2013) propone la reflexión acerca de las "trayectorias corporales" como el trabajo de despistaje de los supuestos ocultos del investigador, teniendo en cuenta la dimensión corporal del/de la etnógrafo/a. Desde allí me advierto impregnada de estas "experiencias acumulativas", encuentro en mí metodologías y conceptos que sedimentaron y se resignificaron a partir de las pujas de sentido de las que yo formé parte. En las clases de FPC AAP transitaba experiencias de aprendizaje grupales, en las que la dinámica de intercambio con los otros y las propuestas e intervenciones de los docentes me/nos sensibilizaban y a la vez, nos demandaban "simbolizar"… una "implicancia emocional y corporal". Por otro lado, en las materias teóricas avanzábamos, desde una propuesta de didáctica tradicional del aprendizaje, por teorías de la PSM que, aun desde la "convergencia", planteaban perspectivas epistemológicas diversas. Lo que podía "mezclarse" o "integrarse" a nivel de la experiencia corporal, traía sus dificultades lógicas a la hora del análisis conceptual. En FC la dinámica era de convergencia, dialéctica, de

diálogo y de trabajo grupal. Esta reflexión es mi trabajo de inflexión de ir y venir entre la escritura y la reescritura. Me aparecen preguntas que resuenan en mi práctica en el consultorio ("¿estás segura de que querés esto?... ¿jugar con el cuerpo?"), preguntas de clara raigambre epistemológica: ¿la convergencia/integración que aparecería en la FC, es el "nexo" entre teorías, experiencias, vivencias? ¿Es que en la lógica dialéctica los componentes de "realidad concreta" se autocomponen en una confluencia (no del todo determinada, no del todo asible, localizable), pero que hace a la construcción de un saber "integrador"? ¿Son las teorías –herederas de un pensamiento dualista, lógico, racional– las herramientas que nos sirven para pensar las prácticas?

La AAP desde la educación no formal

Refiriéndose a las reorganizaciones que implicaron acomodar la FPC en el marco de la Educación Superior, una docente recuerda así aquel momento en la AAP:

> *"(...) Antes estábamos en la clandestinidad, que para tantas cosas fue mala, y para tantas otras era maravillosa. Yo creo que es producto de los 70, en el sentido de que (...) en la clandestinidad había obviamente un encuadre, una cuestión que había que hacer para protegerte. Pero se podían hacer un montón de cosas, que después, cuando entraste en los espacios oficiales, no."* (Marini, entrevista, 2014).

Desde la sociología de la educación seguimos a Juan José Tedesco (1991) que, al reflexionar sobre la modalidad de la educación no formal, propone un nivel de análisis que abarca "las acciones de capacitación y formación profesional", a modo de alternativa a la educación formal. Esta opción aparece dando respuesta a las fallas cualitativas del sistema educativo formal, expresadas en la dificultad y rigidez para adaptarse a las cambiantes exigencias del mercado de trabajo y a la evolución acelerada del conocimiento científico-técnico. Según este autor, este tipo de educación está dinamizada por dichas exigencias y evolución, o por necesidades productivas. A su vez "esta línea de acción tiende a beneficiar a los mismos que benefició la educación formal".

En este sentido la AAP sistematizó una expresión de enseñanza no formal que resolvió problemas de cobertura y de contenidos, y que se presentó complementando las acciones del sistema educativo formal. "Era maravillosa esa clandestinidad" del afuera del sistema formal. Así recuerda su ingreso a la AAP una docente de la UNTREF:

> *"¡Qué hermoso terreno para entrar y ver de qué se trataba! Me di cuenta de qué era lo que me interesaba, y que al mismo tiempo había mucho por hacer, y eso me sedujo (...)"* (recordando su paso por la AAP, Papandrea, entrevista,

2016)

De hecho, lejos de presentarse como excluyentes, aunque los psicomotricistas lo planteen como un espacio de creación a partir de la persecución a la libertad de expresión y movimiento que se vivía en la educación superior, los alumnos y las alumnas –seleccionados con entrevistas previas– debían cumplimentar varios requerimientos –entre ellos una titulación previa de educación formal, y contar con 21 años de edad–, que en cierta medida garantizaban la "protección" de un campo laboral ya abierto, en el cual se contaba con la acreditación formal de ejercicio de acuerdo con el título de base. Por otra parte, cada participante costeaba económicamente sus estudios. Los integrantes de la AAP fueron profesionales en ejercicio, con títulos de grado terciario y/o universitario, todos de clase media, algunos más acomodados que otros; la gran mayoría provenientes de grandes ciudades del país, y como gran parte de esa franja de la sociedad local, muchos de ellos cercanos a las prácticas del psicoanálisis, y a posiciones ideológico-políticas de izquierda.

Podríamos también enmarcar la organización de la modalidad de enseñanza no formal AAP en lo que Tedesco (1991) propone como un planteo crítico a la educación formal respecto de factores pedagógicos.

> *"Desde el punto de vista pedagógico, el sistema escolar está basado en relaciones jerárquicas y autoritarias, donde el docente concentra todo el poder, sistematiza las concepciones ideológicas dominantes y no posibilita ningún tipo de participación –sea de los alumnos o de la comunidad– en la elaboración de los programas de acción pedagógica por un lado y en el mismo proceso de aprendizaje por el otro (...) Este aspecto constituye uno de los factores principales que limitan las posibilidades y los efectos de la acción pedagógica formal."* (Tedesco, 1991: 42)[124]

En la AAP la EAP, como instancia no formal, si bien se organiza en áreas tradicionalmente constituidas y con el sesgo de jerarquía dominante de la teoría sobre la práctica, se origina un modo de aprendizaje diferencial a partir del espacio de FC como experiencia centrada en las dinámicas grupales y en la vivencia personal y el aprendizaje global.

El departamento de FC fue coordinado por Myrtha Chokler hasta 1985, luego por Daniel

---

[124] Vale volver a llevar a pregunta de cómo se reinserta la formación corporal de los psicomotricistas en el espacio de a educación formal, si pensamos que más allá de la experiencia vivida por la comunidad educativa en tiempo de dictadura cívico-militar, el diagnóstico realizado respecto de las características de la educación formal, pueden referirse a determinantes estructurales que pertenecen a la sociedad global: rigidez en la innovación pedagógica, reproducción de los saberes y sentidos dominantes, dificultades económicas para la implementación de propuestas alternativas. Este planteo queda expresado en las palabras de Marini, cuando expresa las exigencias de los "espacios oficiales". Este tema será retomado respecto de la formación en la UNTREF en el siguiente capítulo.

Calmels, quien había participado en la organización desde sus inicios, y en 1991 comenzó a conducirlo Claudia Sykuler, quien permaneció hasta 1999. La "clandestinidad" del afuera del espacio de educación formal permitió que la creación y la invención se sostuvieran, posibilitando un modo de aprendizaje que modificó las estructuras pedagógicas dominantes del sistema tradicional, situando nuevas formas de participación y de construcción de las técnicas y los instrumentos:

> *"(...) organizamos una forma de trabajo que cuidaba la posibilidad de pensar juntos espacios para la discusión, para compartir la construcción de una forma de enseñar que produjera un aprendizaje no solo en los alumnos, sino en nosotros mismos, desacralizando la estructura de poder único, en el cual el poder se encuentra en una sola persona, de tal manera que los coordinadores de departamento podían presentar en las reuniones con la dirección las problemáticas de los alumnos y los docentes. Los equipos de trabajo se reunían todas las semanas, una vez al mes se reunía el departamento en su conjunto, y cada quince días era la reunión de formación docente. Estas reuniones llegaron a tener muchos integrantes. También había un espacio de supervisión para los docentes que se iniciaban en la coordinación."* (Calmels, entrevista de Robles, 2012).

Las clases de FC sostuvieron un aprendizaje colectivo, entre docentes y con los alumnos y las alumnas, en donde la creatividad y la novedad fueron una responsabilidad compartida y se rompió con modalidades tradicionales en educación (¿también en la práctica psicomotriz? En principio podemos decir que sí, porque se puso el eje en el cuerpo del futuro psicomotricista y se introdujo en su formación un espacio de trabajo corporal con el objetivo de "la preparación y la puesta en marcha del instrumento fundamental del trabajo del psicomotricista"). Marini, docente y directora de la EAP, actual docente en la UNTREF, lo recuerda y lo pone en valor actual de la siguiente manera:

> *"Y lo que se hacía era como inventar permanentemente. Eso era muy lindo. Pensar qué se quería trabajar e ir armando, diseñando medio como una escenografía. Era toda una apuesta para los alumnos, llegábamos como una hora antes para preparar el espacio. Por eso digo que había como un tiempo que uno podía dedicar, que ahora no (...) Me anoté ahora en el posgrado que hace la UNTREF que da Mundt: "Problemáticas de la Universidad actual".*[125] *Y me resultaba gracioso cómo él proponía como cuestiones modernas en la*

[125] Marini hace referencia al tramo de formación de posgrado en Educación Superior que se dicta en la UNTREF, en el cual participa como uno de sus docentes el ing. Carlos Mundt, actual Secretario Académico, dictando el Seminario "Problemáticas de la universidad actual".

> *universidad el trabajo en grupos, desestructurar la clase magistral (…) ¡Nosotros hace cien años que estamos haciéndolo! (ríe) ¡Desde los setenta y pico, ochenta, los psicomotricistas nos acostumbramos a formarnos así! Y hay gente para la cual esto es absolutamente novedoso. Creo que hemos estado en una vanguardia interesante, gracias a esta gente que formó la Asociación y que venía con estas ideas muy renovadoras (...) Con esta modalidad de formación yo me recontra casé."* (Marini, entrevista, 2014).

La modalidad que imprimió Calmels a las clases de FC orientó el trabajo manteniendo la dinámica del grupo operativo pichoneano e introduciendo nuevos temas y modos de abordarlo.

> *"(…) Lo que él introdujo fue la cuestión lúdica, el juego corporal, el lugar del juego en la formación del psicomotricista (...) la materia FC la armó, la inventó, la organizó (...)"* (Sykuler, entrevista de Robles, 2015).

En ese momento surgió la necesidad de tomar como tarea propia del equipo docente la fundamentación de la tarea de formación pedagógica que ellos mismos estaban ideando. Comenzaron entonces a diseñar los programas de estudio y escritos inéditos, a partir de las vivencias de las clases; luego, y "al mismo tiempo que la conceptualización y la simbolización", al trabajo de reflexión y escritura lo nombran "investigamos".[126] Así, la reflexión acerca de las clases y las articulaciones teóricas que comenzaron a realizarse posibilitaron la producción de las primeras fundamentaciones conceptuales de la práctica de la FC, lo que llevó también mucho tiempo y dedicación para el trabajo compartido hacia el adentro del departamento.[127]

En 1995 la coordinación del Departamento de FC AAP la realizó Sykuler, y al año siguiente todas las materias de FC (I, II, III y IV) compartieron un objetivo general del departamento, que pretendía el "desarrollo de las actitudes y construcción de la actitud necesaria para el rol del psicomotricista". La tarea comprendida a partir de roles en la dinámica grupal fue también parte de las influencias de la metodología del ECRO pichoneano. La FC, que ya para ese entonces era nombrada como FPC, consiste en desarrollar y construir las actitudes necesarias para la práctica psicomotricista.[128]

Las particularidades del Laboratorio FP AAP

---

[126] Más adelante continuaremos la reflexión respecto de la construcción de saberes de acuerdo con las voces de los psicomotricistas.
[127] El objetivo de fundamentar la FC del psicomotricista sigue abierto hoy día entre mis colegas de la UNTREF. Veremos luego que sus expectativas frente a este trabajo de investigación fueron positivas respecto de que podría ser un aporte más al campo disciplinar para enriquecer la conceptualización hasta el momento alcanzada y publicada, y que a la vez alcanzaba el estatuto de posgrado.
[128] Para ese entonces yo ya formaba parte del plantel docente de FC AAP.

Varios rasgos a señalar del subcampo psicomotor local que establecen algunas de las propiedades del Laboratorio FC AAP:

- ✓ El pensamiento dialéctico de la teoría marxista para pensar la realidad es el planteo que se expresaba en el origen de la PSM francesa, desde Henri Wallon y su lectura psicobiológica y social. Ya desde la herencia europea atraviesa a la PSM la puja entre perspectivas de estudio positivistas y el materialismo dialéctico histórico que propuso Wallon para pensar la evolución psicológica y abordar desde allí la "personalidad" como propuesta teórica. En la teoría wallonniana se aplica un ENFOQUE INTEGRADOR y DIALÉCTICO de la realidad concreta de existencia, a partir de la crítica hacia los discursos dominantes del behaviorismo/conductismo por un lado, así como los idealistas y subjetivistas del psicoanálisis por otro, y teniendo en consideración las condiciones objetivas de la vida social. Pichon-Rivière hizo lo propio en Argentina, desde el adentro de la práctica psicoanalítica; su redimensión conceptual perfiló cambios en la práctica clínica, introduciendo el dispositivo grupal y dramático para abordar la problemática subjetiva/social.

- ✓ Varios de los profesionales que se reunieron fundando la AAP estaban formados en la Escuela de Psicología Social de Pichon-Rivière y a su vez abrevaban en las propuestas activas de las técnicas corporales y vivenciales. El "ECRO" pichoneano ("esquema conceptual referencial y operativo"), desarrollado desde los grupos sobre la tarea, se introdujo en la organización del trabajo con y desde el cuerpo en la formación AAP, abordando desde allí "su tarea": "la preparación y la puesta en marcha del instrumento fundamental del trabajo del psicomotricista".

- ✓ Desde la AAP se retomó la propuesta conceptual walloniana, reinterpretada a partir de la perspectiva disciplinar de De Ajuriaguerra, para redefinirla de acuerdo con las preguntas e inquietudes que surgían en la práctica profesional local. La tarea dentro del Laboratorio de FC AAP fue dirigida hacia la práctica, en este caso enfocándose en la implicación subjetiva del propio psicomotricista. Los conceptos centrales de la teoría se tomaron como contenidos a trabajar en relación con el cuerpo del psicomotricista, y la tarea de aprendizaje se sostuvo desde el método psicoterapéutico de la psicología social. De aquí se desprendió el borde confuso, incómodo, que la FPC aún hoy dirime entre ser una práctica educativa y ser una práctica terapéutica. El dispositivo del ECRO, en tanto esquema configurado para el abordaje asistencial psicoterapéutico y a la vez de aprendizaje, fue el que se introdujo reorientándose con fines pedagógicos en búsqueda de la "coherencia disciplinar".

- ✓ La tarea del grupo en FC sostuvo esta perspectiva del aprendizaje "en su

totalidad", en donde el "trabajo corporal-personal" desde el "ponerse en juego uno mismo a partir de la acción y de la interacción" fue el eje de la tarea y desde donde se entretejieron los contenidos conceptuales, las formaciones previas, las propuestas teóricas locales, la participación corporal para la vivencia y las implicancias personales que eran parte de los contenidos que el grupo trabajaba.

✓ En el subcampo, y especialmente en el laboratorio FC AAP, comenzaron a convivir muchas de las propiedades no dominantes (negativamente valoradas y deslegitimadas, de acuerdo con los esquemas de percepción y acción delimitados por la tradición de la dominación masculina eurocéntrica) que lo caracterizaban y que actualmente persisten. La FC AAP reunía y reúne el trabajo con lo corporal, lo vivencial, lo subjetivo, lo grupal, en un entrecruzamiento epistemológico (híbrido); se sitúa entre la psicoterapia y la educación, presenta bordes sinuosos, en ella acontece la catarsis emocional y la implicancia personal. El Laboratorio AAP se plantó por fuera de las tradiciones, haciendo entrar lo que en otros campos de formación se dejaba afuera: "las cuestiones de conciencia de uno mismo", donde se "intercambian acciones, palabras, emociones y movimientos".

La AAP como conformadora disciplinar

En 1980 se ampliaron los intercambios con los psicomotricistas europeos, mediante el canje de publicaciones con la revista *La Psychomotricitè*, editada por Masson (Francia) y con *Infancia y Aprendizaje*, edición de Pablo del Río (España). Se recibió a los pofesores Lebrum (Bélgica) –con su curso "Asomatognosias y apraxias"– y Aucoutorier (francés) –quien ofreció el curso "Educación, Re-educación y terapia Psicomotriz"–. Todas las actividades de este tipo, abiertas al público general, tuvieron buena convocatoria entre diversos profesionales de distintas disciplinas y enfoques prácticos. Con el auspicio del Servicio de Información de las Naciones Unidas, y en adhesión al año internacional de la discapacidad, se organizó una mesa redonda a partir de la siguiente convocatoria: "Campo de la PSM. Rol y formación del psicomotricista. El psicomotricista en el equipo interdisciplinario". Los intercambios de actividades científicas se realizaron con España, Bélgica y Francia.

En septiembre de 1981 se crearon comisiones de trabajo para realizar las gestiones necesarias en vistas a abrir un área asistencial y para obtener el reconocimiento del título de psicomotricista.[129] Se otorgó el carácter de socios titulares a los "primeros egresados de la

[129] Fue recién en el año 1998 que la formación adquirió el carácter de oficial, otorgándose el título de "Psicomotricista especializado en salud y educación". Los psicomotricistas formados con anterioridad fueron convocados por la AAP para cursar lo que se llamó entre ellos "la reválida del título" para acceder

Escuela de PSM";[130] en la misma acta se informó la baja de 180 socios, pero aun así la cantidad total era 294. La AAP reincorporó como socios a sus egresados, reforzando así el lugar de pertenencia de un grupo de nuevos expertos psicomotricistas.

> *"(….) La idea de la Asociación emerge en un principio a partir de una creación previa que se había hecho tiempo antes, unos años antes, con Alicia Esparza, Amalia Petroli y Paulina Seijas en un Instituto, que se llamaba Instituto Argentino de PSM, y allí empezamos con estos cursos, formaciones, discusión, creación un poco de conciencia en relación a esto que todavía no podía decirse que era una disciplina. Era una práctica, un enfoque, una articulación."* (Chokler, entrevista de Robles, 2015)

El "ser psicomotricista" fue tomando forma desde la formación pedagógica y la participación institucional. Es notable advertir en los libros de actas de la AAP que, a medida que avanzaba la organización institucional, así como la estructuración de la Escuela –es decir que la formación psicomotricista era cada vez más organizada–, se produjo la modificación del modo de presentar al profesional. En un principio se mantuvo la aclaración de la profesión de base de cada profesional interviniente; por ejemplo, flga. Chokler, (por fonoaudióloga). La formación otorgó legitimidad a la conformación de la PSM como especialización, pero la titulación de base era la que aportaba su valor legal. En el ejemplo, que Chokler tuviera titulación de fonoaudióloga era lo que la autorizaba legalmente en su formación del enfoque o perspectiva psicomotricista. Poco a poco, el "ser psicomotricista" fue tomando más consistencia, posibilitando un pasaje de "dejar de ser" *docente, fonoaudiólogo,* etc, para ser *psicomotricista*. Esto luego se resignificó con el reconocimiento de la formación en el circuito de educación formal.[131] La articulación entre conformación disciplinar y la búsqueda de la especificidad fueron de la mano con el "ser psicomotricista" (comenzaron a figurar en actas la palabra "psicomotricista" o las siglas "psm" antes del nombre del profesional). Un reconocimiento que, aunque tuvo su reflejo en la práctica psicomotriz –que comenzaba a difundirse en los diferentes ámbitos de inserción de los psicomotricistas AAP–, no deja de ser la inculcación/modelación de un enfoque psicomotor a la formación y titulación oficial de base. El reconocimiento formal se otorgaba desde la comunidad AAP hacia sí misma, avalado en los efectos de la práctica (pedagógica y de ejercicio profesional) que aún en ese entonces se debatía entre "una disciplina, una práctica, un enfoque, una articulación".

---

a la primera titulación oficial.

[130] Entre los psicomotricistas de la primera camada de egresados estaban Calmels, Ferreyra Monge, Goldman.

[131] El reconocimiento de "ser psicomotricista" fue adquiriendo mayor fuerza simbólica y luego, con la Licenciatura UNTREF, su legitimidad se legalizó en la titulación.

"(…) somos buscadores. Me parece que no solo buscamos título, buscamos formación."
(recordando su paso por la AAP, Papandrea, entrevista de 2016)

Fue (y es) siempre una preocupación constante la legitimación y el reconocimiento de una práctica que a la vez se iba transformando –en el seno de la Institución AAP– desde un enfoque disciplinar "integrador/mutidisciplinar"–, conformándose un campo profesional y un "ser psicomotricista". El preguntarse qué es la PSM, su finalidad y objetivos tanto educativos como terapéuticos, fue un debate insistente para el adentro del colectivo de profesionales AAP que sigue hoy vigente, teniendo en cuenta que la representación social de la PSM es escasa o que refiere muy frecuentemente a las representaciones de la tradición de la PSM de origen rehabilitador y de una concepción organicista.

En 1982 se diseñó un proyecto de "asistencia escolar"[132] dirigido al personal docente y directivo de escuelas del país con el "objeto de dar recursos para el manejo con los alumnos por la presente situación de guerra (Guerra de Malvinas) que vive la República. El mismo está motivado por la conflictiva actual que atraviesa el país y el interés por participar y colaborar con la comunidad ante tan difícil momento". Este proyecto fue presentado en junio de 1984, como "Trabajo de asistencia a la comunidad en la época del conflicto del Atlántico Sur" en las Jornadas de la Cultura de la Resistencia (Libro de actas, 78-84, acta Nº 61). Se dictó un Curso de Primeros auxilios gratuito dirigido a socios y amigos, ante la situación bélica que vivía el país. Se redactaron los reglamentos de la escuela y del proyecto asistencial.

En ese momento, y bajo la conducción de Chokler, fue notorio un impulso de la práctica activa y concreta que cuestiona

> *"(…) los modelos internacionales de niños abstractos, con pautas de relaciones y desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivo elaboradas en Europa o EE.UU. y que demuestran que la mayoría de nuestros niños, como los de todo el Tercer Mundo (…) no llegan a lo 'esperable'."* (Chokler, 1988: 39)

Se sostuvo una discusión que abrió la pregunta acerca de las teorías exportadas como *"frías escalas de desarrollo"* que desconocían y desvalorizaban *"las características propias de nuestra población infantil (…) que tiene que ver con nuestra cultura"* (Chokler, 1988: 40). La preocupación social era en ese momento la que prevalecía dentro de la institución.

Paralelamente, se convocó para una nueva consulta de asesoramiento institucional a Ana

[132] En coordinación conjunta con la Escuela de Psicología Social y la Escuela de Técnicas Corporales (institución coordinada en ese momento por Nusha Teller); las tres instituciones tenían en común el interés compartido por la intervención concreta sobre las necesidades sociales.

Quiroga,[133] ante graves dificultades económicas debidas a la fuerte inflación de esos años (finales del Proceso de dictadura cívico-militar y transición democrática), y conflictos relacionales y malestares diversos' que comenzaron a aparecen respecto de la conducción de la Institución.[134] Se sucedieron varias renuncias encadenadas mes a mes en la Comisión Directiva, que reflejaban las tensiones y los conflictos internos cada vez mayores. Aun así, se formalizó la modificación de los Estatutos societarios, en los cuales se presentaron los objetivos de la AAP diciendo: "Sus propósitos son científicos, culturales, profesionales y asistenciales"(acta Nº 92, septiembre de 1983). En plena primavera democrática afonsinista, la disputa se hizo más fuerte; a su vez, comenzaron a hacerse evidentes las disputas interinstitucionales entre la Escuela de Psicología Social, la Escuela de Técnicas Corporales y la AAP. La AAP fue el terreno de fuertes contiendas internas por el poder, que también abarcaron la confrontación entre Escuela y Comisión Directiva, en donde se disputaron sentidos y prácticas respecto del reglamento interno (organización y disciplina, reuniones informativas con alumnos y profesores, Consejo Asesor de la Escuela, reuniones entre Escuela y AAP) y que condujeron a la reorganización institucional (aun con exclusiones, en una discusión que mantuvo abierta la preocupación por el reconocimiento).[135] Observemos que, aunque saliéndose y creando por fuera del circuito oficial

[133] Durante el transcurso de esta investigación intenté comunicarme con Ana Quiroga, para lo cual busqué en Internet: en el equipo docente de la Escuela de Psicología Social encontré a Myrtha Chokler. Me sorprendí con las similitudes que encontré en la presentación del proyecto formativo de 4 años respecto de la formación psicomotricista AAP. Se propone "la construcción del rol del Técnico Superior en Psicología Social con orientación en grupos, instituciones y comunidad y el logro de una capacidad de intervención pertinente y operativa en los distintos ámbitos de interacción implica varias dimensiones y tiempos de trabajo. Se ofrece el estudio de un cuerpo teórico metodológico, su profundización y procesamiento, reelaboración e internalización, así como el conocimiento de distintas corrientes de pensamiento ligadas al campo de trabajo, a partir de una práctica permanente. Ella consiste en la participación sistemática en grupos operativos de aprendizaje, investigaciones e intervenciones comunitarias o institucionales y el entrenamiento en distintos dispositivos técnicos". Subrayaban en particular el concepto de grupo operativo, en el ejercicio del observador y coordinador. "Ese marco teórico y la instrumentación y reflexión en una práctica, posibilita una lectura integradora de ese acontecer múltiple que configura el campo interaccional. La formación requiere no sólo el trabajo de los elementos teóricos, investigación y la implicación en distintas tareas, sino también un trabajarse en el plano de lo personal. El trabajarse supone entre otras cosas la indagación y reflexión acerca de los aspectos motivacionales que ponen en marcha la búsqueda de comprensión de los procesos vinculares. Se construye en esa dialéctica de trabajar y trabajarse una actitud psicológica, lo que habilita para pensar con el otro y para el otro, de ponerse al servicio de los integrantes del campo de trabajo, albergando sus problemáticas". Legitiman la formación avalándola en cuarenta y cuatro años de experiencia en la formación en Psicología Social y su expansión hacia experiencias en Paraná, Bariloche y Río Gallegos. Subrayan la hipótesis de que la elaboración e internalización del modelo teórico y metodológico y la construcción de los aspectos actitudinales que requiere su implementación exigen una tarea que debe desarrollarse temporalmente en un diseño que requiere como mínimo cuatro años de trabajo. Esta conclusión extraída de nuestra trayectoria institucional se ve avalada por la práctica de las Escuelas de Psicología Social de Tucumán, Rosario, Santa Fe, Mendoza, Neuquén, Córdoba http://www.psicologiasocial.esc.edu.ar/ (25 de enero 2016).

[134] La sede social siguió siendo el consultorio de Chokler hasta 1984, cuando se alquiló una locación para sede propia.

[135] Las diferencias institucionales de conducción, por ocupación de cargos y por cuestiones económicas propiciaron un proceso que terminó con la renuncia de Chokler (27/12/ 83) y la mudanza a una sede propia, a partir de lo cual se reorganizó la propuesta formativa en PSM. Accedió a la presidencia de la

del campo científico, hacia el adentro sus "propósitos son científicos, culturales, profesionales y asistenciales". La AAP parece ser un lugar de formación de un discurso emergente, pero a la vez con propósitos de adentrarse en el campo cuestionado. Por otro lado, se jerarquiza también la formación asistencial por sobre la educativa, que queda excluida en sus metas generales.

La AAP se organizó sosteniéndose como Asociación de psicomotricistas y formadora de psicomotricistas a través de la EAP. La escuela estaba subordinada a la asociación, diferenciándose también las funciones de la Dirección de la EAP y las de la Comisión Directiva de la AAP. La formación desde la EAP se configuró en torno a figuras fuertes, que lideraban y a la vez desempeñaban otras funciones en la asociación: principalmente Chokler, como eje central en sus primeros años; luego, se diversifica en FC con Calmels y Teorías con González y Schojed-Ortiz. Recordamos la fuerte impronta que introdujo Chokler respecto de lo social, a su vez compartiendo con Calmels la formación en psicología social. Este último profundizó su campo de interés en torno a la dinámica de lo grupal y del juego corporal. La teoría de la PSM se identificó con una diferenciación clara entre una perspectiva clínica psicoanalítica con el entrecruzamiento conceptual de Jean Bergès en González –y que, específicamente, en FC tendría su inclusión práctica desde la "relajación terapéutica"–, y otra que se definiría a partir de la psicología genética con mayor sesgo constructivista, en Schojed-Ortiz. Estos sesgos convivieron, no sin fricción y sin puja, a la vez que, en el proceso de reacomodación institucional, algunas de estas improntas tuvieron mayor valor y reconocimiento según la dinámica de poder que se iba produciendo.[136]

A partir de 1984 continuó la conformación AAP en su doble objetivo: conformación disciplinar y la formación psicomotricista.

Una preocupación común: el reconocimiento de la formación psicomotricista

Durante esos años, ya en tiempos políticos democráticos, comenzaron a realizarse diferentes gestiones con el objetivo de acceder a la titulación y oficializar la formación psicomotricista ya existente y en funcionamiento en la Escuela AAP. Se trabajó en la confección de un proyecto de Carrera de PSM para ser presentado en la Facultad de Medicina de la UBA (actas 111 y 112 de 1984):

"La comisión directiva de la AAP presenta este ante-proyecto considerando que

---

AAP Schojed-Ortiz, y la dirección de la Escuela la mantuvo Chokler hasta su renuncia y alejamiento de la institución en septiembre de 1984.

[136] Las tres figuras centrales se encuentran en puestos de conducción en tres universidades diferentes (González: coordinadora de la carrera en la UNTREF; Schojed-Ortiz: coordinadora de formación de posgrado en CAECE; Calmels: docente psicomotricista en la formación en psicopedagogía en la UNSAM).

> *lo construido hasta el presente en la apertura de este nuevo campo de trabajo es el resultado del enorme esfuerzo que significó: a) la creación de un espacio de trabajo y de servicio para la comunidad argentina, b) el sustentamiento institucional de un ámbito educativo que posibilitó y posibilita la formación de profesionales idóneos, por lo tanto, solicita con especial énfasis a quien corresponda aprobar este proyecto o proyectos similares, la equiparación, equivalencias y alternativas curriculares de reconocimiento e integración, a todos aquellos docentes, egresados y estudiantes que pertenezcan a la EAP"* (acta 113*).*[137]

Se sostuvieron reuniones con las autoridades de la Facultad de Psicología de la UBA.[138] Ninguno de esos proyectos prosperó en la presentación ante la UBA: aparecieron dificultades respecto del reconocimiento hacia el campo PSM desde los campos académico y científico. La PSM y el "trabajo corporal-personal" quedaban excluidos.

Mientras que en la formación psicomotricista AAP se acentuaban y diferenciaban los sesgos conceptuales entre teoría y técnica de la PSM (con sus diferencias epistemológicas según el marco psicoanálisis / psicología genética), el departamento de FC se amplió incluyendo la formación del rol psicomotricista y también se profundizaron las diferencias entre teoría y práctica:

> *"(…) estaban personalizados los departamentos, las formaciones (...) Está (en la UNTREF) esta cosa de la FC por un lado y la teoría por otro, que sí creo que había en la Asociación (...) Las rivalidades aparecían más a flor del trabajo cotidiano."* (Marini, entrevista, 2014).

El espacio de la AAP, como espacio "no tan público", se sostuvo integrado por un colectivo en donde todos se conocían, tenían valor como miembros de la institución y a su vez como

---

[137] Un proyecto similar se presentó en la Universidad de Misiones para la formación de psicomotricistas (acta 135, agosto de 1985). "Ante-Proyecto de Curso de especialización en PSM (2 años de duración) destinado a docentes: Presentado Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, departamento de Formación y Perfeccionamiento docente, departamento de educación diferencial. Objetivo general: desarrollo de aptitudes y actitudes del Educador en PSM, para el reconocimiento de la PSM de su campo laboral, en los servicios educativos y asistenciales y de su inserción en todas aquellas actividades de la comunidad que así lo requieran". Se ofrecen FPC en PSM, Teoría y Técnica de la PSM (Coordinadas por AAP), Psicología Evolutiva, Psicopatología, Neurofisiología, Neuropatología (coordinadas por UNAM). El objetivo de la FPC en PSM es "Desarrollar la disponibilidad corporal a través de la exploración, vivencia y sensibilización del propio cuerpo en relación a los objetos y los otros, reencontrar y valorar las posibilidades de comunicación (verbal y no verbales) a través de la expresividad psicomotriz, desarrollar creatividad y juego, reflexionar conceptualmente acerca de las vivencias corporales" (archivos AAP).

[138] En 1996 participé en la construcción y presentación del proyecto participé junto a Schojed-Ortiz y González, con la asesoría de la lic. Correa (Expediente Nº 2515 o 2595, mesa de entradas, Facultad de Psicología, UBA).

nombres propiso, con sus particularidades y posiciones conceptuales. La AAP institucionalizó un espacio hacia el adentro, también con relaciones endogámicas, en donde las disputas epistemológicas quedaron "emparentadas" a las personales. El campo PSM se dinamizó a partir de estas pujas, que eran disputas por el poder y el sentido y que hicieron más claras las diferenciaciones entre materias y marcos teóricos que las fundamentaban.

Por otro lado, la práctica cotidiana de los psicomotricistas insertándose en los ámbitos de su ejercicio profesional de base comenzó a dar sus frutos, propiciando espacios de formalización de una práctica con "enfoque psicomotriz" que ya se nombraba "PSM". La AAP comenzó a recibir la demanda social que generaba espacios de práctica. Llegaron diversos pedidos, por ejemplo: de la municipalidad de CABA solicitaron un proyecto de materia de PSM para un profesorado de Jardín Maternal (actas Nº126 y 132). Desde el Hospital Tobar García solicitaron a la AAP que organizara una formación de profesionales en PSM, la cual esta vez fue denegada desde la Comisión Directiva de la AAP que, ostentando su lugar de saber, decidió que era solo en la EAP en donde se formaban los psicomotricistas (acta Nº132). El reconocimiento institucional de la AAP fue valorado por otras instituciones, la AAP auspició, avaló y/o participó en eventos diversos.[139]

Habían pasado solo 8 años desde su fundación cuando, durante los días 15 y 16 de noviembre de 1985, la AAP llevó adelante las "Primeras Jornadas de Reflexión Teórica sobre la PSM". Sus objetivos fueron la "reflexión interdisciplinaria sobre la inserción de la PSM en el campo de la educación y la terapia, sobre la formación teórico-práctica y técnica del psicomotricista en relación a la realidad actual de nuestro país y sobre la especificidad en el campo de la educación y la terapia" (acta Nº144). A los 10 años de su fundación, el 24 y 25 de abril 1987 se realizaron las "Primeras jornadas de discusión interna sobre PSM", a partir de los siguientes ejes de trabajo: Teoría y práctica psicomotriz desde diferentes ámbitos, Formación del psicomotricista, Condiciones de formación, Práctica del ejercicio profesional, Qué es la PSM. Las temáticas se desplegaron en torno al reconocimiento legal de la profesión y la formación del psicomotricista.

Las "reuniones científicas" de 1987 tuvieron como eje de estudio: "¿Qué es la PSM? pautas para una definición de PSM (debate)". Desde la escuela se designó una comisión específica

[139] En 1984 la AAP se hizo presente en la Jornadas de PSM Brasil, en las cuales una de las figuras reconocidas invitadas fue el profesor Le Boulch, quien disertó sobre la educación psicomotriz. Desde la AAP y con gran participación del departamento de FC, en 1989 se realizaron las Primeras Jornadas bernalenses de PSM.
Se ofrecen: auspicio del "Congreso latinoamericano de Medicina y Ciencias aplicadas al Deporte" (organizadas por la Sociedad argentina de Medicina y profesionales aplicadas al boxeo y al deporte en general); "Jornadas del rol de docente en el jardín de infantes" (CIPID); "Actualización en deficiencia mental y psicosis" (ERNA); "II Jornadas aprendizaje, juego y creatividad" (FIAP); "Jornadas en Uruguay de intercambio con Cristina de León" (con la invitación de Aucouturier) sobre la formación del psicomotricista, la legalidad del campo psicomotor y la identidad y la ética profesional del psicomotricista; "Jornadas de integración social del discapacitado".

encargada de delinear el "perfil del profesional psicomotricista y su formación". A su vez se conformó una comisión para los trámites de oficialización del título y del curso de formación de psicomotricistas porque se consideró "importante defender el campo profesional: acciones hacia el afuera" (acta Nº 163).

La PSM ya era un valor reconocido por el grupo mismo, como un saber construido desde la AAP y el cual, a su vez, les confería identidad psicomotricista hacia la sociedad. Así se fueron sucediendo una serie de acontecimientos que tuvieron doble función: una hacia el adentro disciplinar, dando consistencia a la formación psicomotricista, y otra hacia el afuera respecto del reconocimiento de la disciplina en el campo social en general; ambas vías se dieron, a su vez, consistencia mutua. Vemos dos ejemplos diferentes que dan cuentan de esta doble conformación: se realiza la incorporación de dos psicomotricistas a la escuela especial Nº 17 (¿?), en calidad de practicantes. "Esta inserción en el ámbito oficial es de suma importancia para nuestra profesión (…)nos otorga el reconocimiento de hecho en la Educación Estatal, significando otro paso adelante para el avance del campo de acción de los psicomotricistas" (acta Nº 162). El otro ejemplo: cuando se confirmó el seminario "Relajación y PSM" a ser dictado por Jean Bergès: "(…) dicha visita será de suma importancia para nosotros (…) ampliará el campo de conocimiento teórico, como así la posibilidad de invitar a profesionales (...) dando un reconocimiento más amplio a nuestra profesión en el afuera" (acta Nº171, del 16/3/88).[140]

Durante los años 1987-88, la AAP atravesó junto al país nuevamente grandes dificultades económicas con una corrida inflacionaria. Tambaleó su sostenimiento, se solicitó un nuevo asesoramiento institucional y de sus conclusiones se resalta una "crisis institucional de arrastre histórico". La crisis económica de la escuela[141] fue también crisis en la participación y en la coordinación: renunció la CD de la AAP. "Las discrepancias pueden obturar el mejor funcionamiento de la AAP para el crecimiento institucional" (acta Nº 209). Así se sucedieron diferentes integrantes en los cargos de conducción, en plena discusión de hacia dónde y cómo orientar a la PSM, si en educación o en salud (acta Nº 215). La presidencia de la CD fue modificándose. La dirección de la Escuela la sostuvo Leticia González (actual coordinadora UNTREF) hasta 1994, cuando la sucedió Celina Marini (actual docente UNTREF) hasta 1999. Los ajustes económicos hicieron necesario un "achicamiento" institucional: dejaron la sede propia y subalquilaron el lugar a una escuela (todo esto en la misma zona de la Ciudad de Buenos Aires: Abasto/Villa Crespo).

---

[140] Dicho seminario, dictado por Jean Bergès y Marika Bounes (ambos psicoanalistas franceses), fue realizado efectivamente a partir del convenio interinstitucional con la dra. Lidia Coriat.

[141] Diferencias de opiniones entre la CD de la AAP y uno de los docentes terminó con el despido de este y que los alumnos lo siguieran, dejando la formación AAP.

Ya en 1996 se creó el "Instituto de perfeccionamiento docente" (coordinado por Marazzi y Marini), inscripto en SNEP,[142] para ofrecer seminarios y cursos de formación psicomotricista a docentes. Asimismo, la Escuela abrió un programa de formación psicomotricista a distancia, no presencial, que coexistió con la modalidad sistemática de 4 años de plan de estudios (que a su vez se reordenó para sostener ambas). Ese mismo año, y luego de muchas discusiones y pujas entre los psicomotricistas que conducían la Asociación y a la vez sostenían la práctica hospitalaria en algunos servicios de Salud Pública,[143] se realizaron las I Jornadas Interhospitalarias de PSM "El abordaje psicomotor en el ámbito hospitalario: cuerpo, gesto y actitud", en el Hospital Municipal infanto-juvenil Carolina Tobar García. Estas jornadas, a partir de relaciones personales y contactos políticos, abrieron nuevas puertas:

> *"Fueron unas jornadas que tuvieron una relevancia grande para el momento que era (...) a partir de ahí salió lo del postítulo, con (...) el Ministro de Salud (de la Ciudad de Buenos Aires), Lombardo. Me acuerdo que estábamos con Yunes[144] en una oficinita privada, antes de la charla, de la mesa grande, explicando ahí algo de la PSM. (...) Yunes nos dio mucha mano, mucha mano, él era médico. (...) Y él nos apoyaba. De ahí, del postítulo, conseguimos las incumbencias en Salud, que en DIEGEP[145] decían que no se podían dar, porque Yunes me hace el contacto directo con el tipo que estaba en Salud (...) Y el tipo firmó."* (Marini, entrevista, 2014).

En el año 1999 se tramitó la formalización desde la propuesta de titulación "Psicomotricista especialista en Salud y Educación" de CABA (el postítulo al que se hace referencia en la entrevista). Aunque esta formación en educación técnica se extendió por un breve período, podemos considerarla como una transición desde la educación inicial no formal hacia la educación superior en la institución universitaria.

Es paradójico considerar que en la AAP, desde donde se construyó un cuerpo teórico que se nombra "constructividad corporal", en el cual se concibe al cuerpo y al movimiento como efectos de una construcción estrechamente ligada al proceso de subjetivación y de

---

[142] Inscripta en SNEP (Superintendencia Nacional de la Educación Privada), a partir de la recomendación de una nueva supervisión institucional.

[143] La participación de la PSM en la Salud Pública comenzó a realizarse a partir del interés y compromiso personal de algún psicomotricista y sus relaciones profesionales que le permitieron "acceder" ad honorem, con la conformidad del jefe de servicio a veces, y en el mejor de los casos del director de la institución. La inserción de la PSM comenzó de hecho sin encuadre formal y legal. Para ese entonces algunos referentes psicomotricistas AAP sostenían espacios de intervención en el Hospital Escuela "Gral. San Martín" (Calmels), el Tobar García (Marini y Roldán), la Maternidad Sardá (Schojed-Ortiz), el Tornú (González-Aragón).

[144] Dr. Yunes, médico psiquiatra y director, en ese momento, del Hospital neuropsiquiátrico infanto-juvenil Carolina Tobar García.

[145] Dirección de Educación de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires, dependiente de la Dirección de Cultura y Educación.

reconocimiento de sí respecto del otro en tanto proceso psíquico, y se organiza una FC que involucra al cuerpo del psicomotricista en un proceso formativo actitudinal necesario para su práctica, la PSM AAP no cesa de preguntarse "¿quién es y qué hace un psicomotricista?", y no deja de traccionar respecto de cómo ser reconocida… "no solo buscamos título, buscamos formación". La pregunta ¿qué es la PSM? y el tema el "reconocimiento" (¿del cuerpo? ¿de la PSM? ¿de cada psicomotricista a lo largo de su formación?) pueden considerarse como núcleos de condensación de sentido, que vuelven sobre lo que está más presente en la práctica y a la vez se invisibiliza: el saber acerca del propio cuerpo en la relación intersubjetiva.

Construir lo psicomotor fue, desde el inicio de la AAP, su objetivo. Delinear ese "ser psicomotricista" entre las teorías y la FC AAP configuró un lugar de reconocimiento que fue ganando capital simbólico. El "ser psicomotricista", que implica la experiencia corporal-personal del profesional como "herramienta para su rol" continúa en la contienda por definir "lo psicomotor", que, como dijimos desde el comienzo, nos lleva al "entre" y a sus características inespecíficas y/o explicadas desde muy diferentes fundamentos.

En el año 2002, a partir de la creación de la Carrera de Licenciatura en PSM UNTREF, la EAP dejó de ofrecer su formación sistemática y continuó su labor como asociación profesional, dedicando gran parte de su compromiso al reconocimiento legal de la práctica de los psicomotricistas que se redinamiza a partir de la titulación de Grado Universitario otorgado por una universidad pública.[146]

Se realizaron entonces las Jornadas "El devenir de la PSM". Estas Jornadas fueron el reflejo del pasaje de institucionalización hacia la formalización disciplinar, salir del "adentro" endogámico y del espacio privado/interior de la EAP para insertarse en el circuito de la Educación Formal y Superior en el ámbito de la Educación Pública. El objetivo de reconocimiento disciplinar fue alcanzado. Este recorrido quedó expresado en el nombre de las Jornadas que podemos considerar de "pasaje": la PSM devino disciplina. En esa oportunidad, en donde se convocó a participar a representantes de otras instituciones locales e internacionales, la ponencia de Eduardo Cossi (lic. en Psicología y docente en el Tramo del convenio del Licenciatura),[147] planteó la discusión acerca de la naturaleza misma del campo en que se inserta (La PSM como

[146] Retomaremos este análisis en el capítulo siguiente.
En 2011 la Superintendencia de Servicios de Salud de la Nación con la Resolución 797/11 aceptó la inscripción de los Licenciados en PSM al Registro Nacional de Prestadores en Salud. En la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, la Disposición Ministerial Nº 2405/12 abrió la inscripción de los Licenciados en PSM al Registro Único de Prestadores de Salud Pública de la Provincia de Buenos Aires. En noviembre de 2017 la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires sancionó la Ley Nº 14996, primera ley de ejercicio de los psicomotricistas en el país.

[147] La Licenciatura en PSM se abrió en primera medida hacia los psicomotricistas formados en la AAP y que contaran con el título de "Psicomotricista especializado en Salud y Educación"; ese "Tramo de Licenciatura" fue recorrido y completado por aproximadamente 40 psicomotricistas, de los cuales varios son hoy día docentes en la UNTREF.

disciplina). Propuso problematizar el reconocimiento académico y profesional del rol, la delimitación de las incumbencias y competencias de dicho rol, los ámbitos de su legitimidad y la reglamentación del ejercicio profesional. Puso nuevamente sobre la mesa los mismos temas que ocupaban a los pioneros AAP, ahora a ser repensados y refinados en el ámbito académico y con nuevas reglas de funcionamiento y control.

Decíamos que toda conformación disciplinar implica un *"juego de reglas y de definiciones, de técnicas definidas y de instrumentos conceptuales"* (Foucault, 2008: 33). La titulación de la UNTREF implicó un reconocimiento (desde el Ministerio de Educación de la Nación) a la identidad disciplinar (Foucault, 2008) y a su núcleo disciplinar (Sousa Campos, 2001). "El devenir de la disciplina" representa el derrotero de conformación disciplinar en un campo de pujas de fuerzas: conceptuales, legales, laborales, en el que se sostuvo y permanece abierta la búsqueda de la especificidad psicomotriz.

La reorganización del plan de estudios para la Carrera de Licenciatura UNTREF llevó, para los psicomotricistas, mucho esfuerzo conceptual y un arduo trabajo de los docentes de FC, que vieron tambalear el reconocimiento del área de trabajo corporal construida: "de ninguna manera íbamos a salir sin la formación corporal", decía una de las docentes.

"Comunidad de práctica" AAP

Etiene Wenger (2001) elabora una "teoría social del aprendizaje", presentándola como una perspectiva conceptual teórico-práctica y pensando el aprendizaje como un problema multi-dimensional. El aprendizaje contiene cuatro premisas: 1) que seamos seres sociales; 2) que el conocimiento implica la competencia en cierta empresa, obra, proyecto valorados; 3) que conocer es cuestión de comprometerse de manera activa en alcanzar esa competencia, y 4) que es una experiencia significativa, en un proceso de aprender con otros. Aprendiendo se realiza y promueve la "participación social". Este tipo de aprender y conocer pone en relación cuatro componentes: significado, práctica, comunidad e identidad.

Siguiendo a Wenger, una comunidad de práctica sostiene un dominio compartido de interés común, del cual se desprende una competencia compartida que diferencia a ese grupo de otros. Esta experiencia es compartida a la vez, ya que es considerada significativa por el grupo mismo. La competencia es valorada como tal por la comunidad de práctica sin que este sea un valor reconocido por otros; en ella se negocian los significados a partir de diferentes participaciones. Es a partir de este núcleo (práctica-dominio-significado) que se constituyen como comunidad (edificándose, a su vez, su identidad como tal). El grupo oficia como lugar de construcción de conocimiento, ya que en él se dan la interacción activa y el aprendizaje. Asimismo, la comunidad de práctica lleva a cabo una práctica compartida que es producto de la interacción y

que genera un conjunto de saberes en tanto repertorio compartido (estrategias, métodos, recursos, instrumentos, experiencias, etc.). El aprendizaje en una "comunidad de práctica" se da en forma dinámica y en red; esta no es unidireccional, sino que los miembros aprenden a la par y en forma mutua (se juegan diferentes tipos de participación de los integrantes y a partir de allí se negocian los significados). El proceso se da en relación con las competencias y el desempeño de esa comunidad.

Según Wenger, la participación desde la "comunidad de práctica" no solo da forma a lo que hacemos y realizamos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos y valoramos lo que hacemos; de allí se desprende la relación dialéctica entre práctica, aprendizaje en la negociación de significados e identidad. Esta propuesta conceptual nos introduce en el modo de "pensar en función de dualidades complejas en lugar de meras dicotomías" (2001: 92), entendiendo a la dualidad como una unidad conceptual compuesta por dos elementos que se definen en tanto se constituyen mutuamente y son inseparables, y que a su vez sostienen un dinamismo producto de la tensión y complementariedad inherentes a este modo de relación. Wenger introduce el modo de pensar desde el materialismo dialéctico histórico, que nos permite acceder a la producción del significado a partir de las relaciones entre elementos interactivos, de constitución mutua. Los procesos generan cambios transformadores en las relaciones anteriores, en los que intervienen sus particularidades explícitas tanto como las implícitas, tácitas. Encarar el pensamiento en términos de "dualidad" nos enfrenta al desafío de comprender atendiendo a las interacciones, que son las que definen dicha dualidad: es decir, por su relación recíproca. Esto nos invita a avanzar en la comprensión de los procesos de construcción de sentido, del aprender y del conocer desde un marco de referencia de categorías no clasificables, en donde la construcción del conocimiento es significativa en el contexto de una práctica.[148] Desde esta perspectiva, la comunidad de práctica es una dualidad en donde la relación "comunidad-práctica" presenta una interacción en donde una hace a la otra y mediante la cual se establece un compromiso mutuo, se sostiene un proyecto conjunto y un repertorio compartido; son dimensiones en continuo proceso de renegociación que mantienen la cohesión y coherencia de la comunidad. *"En esta interacción, nuestra experiencia y nuestro mundo se conforman mutuamente por medio de una relación recíproca que toca la esencia misma de nuestra identidad personal"* (Wenger, 2001: 97).

En este trabajo abordo la empresa compartida, realizada en y desde la AAP (1977-2000)[149]

[148] Esta perspectiva de estudio de las prácticas tiene puntos en común con el planteo que realiza Barbier, cuando a partir de considerar a las "prácticas como un gesto mental" (Barbier, 1990: 18), construye un enfoque holístico para su estudio, dirigido a comprender, construyendo un sentido de la acción que se compone en la negociación entre el actuar, el pensar y el decir.

[149] A partir de 2000 se inician las conversaciones interinstitucionales en pos del convenio para realizar la articulación formativa hacia la Licenciatura en PSM UNTREF.

considerándola como la “comunidad de práctica” AAP (Wenger, 2001) que, en la Ciudad de Buenos Aires y por fuera del campo de la educación formal y de las reglas y condiciones del campo científico (pero sin dejar de observarlo y tenerlo como propósito), llevó adelante el abordaje del “nuevo enfoque psicomotor”, el cual posibilitó un acercamiento a la construcción del conocimiento que a su vez implica la competencia actitudinal respecto del cuerpo del psicomotricista como “instrumento” (construcción de un saber) en y para la práctica “psicomotriz” (empresa, obra, proyecto valorado). El interés compartido se delinea, como fuimos presentando, en dos vías que circulan unidas y autocomponiéndose: una de conformación disciplinar y la otra respecto de la formación psicomotricista. Este tipo de aprendizaje, que implica una participación activa de algunos de los integrantes de la comunidad, es nombrado por Wenger (2001) como “aprendizaje situado” en tanto práctica social, contextuado, no abstracto, sino ligado a la práctica y a la experiencia personal (2001: pp. 3-64), y tiene a su vez una participación periférica legítima de otros integrantes, los cuales acceden al aprendizaje y conforman la comunidad en su carácter de “aprendices”. Entendemos que la formación del psicomotricista AAP se fue organizando en forma gradual y a partir de la experiencia directa de los resultados obtenidos en los cursos que se realizaban, así como a partir de la experiencia de trabajo profesional en los diferentes ámbitos de inserción, valorándose los “efectos” y las “eficacias” de la práctica psicomotriz como reconocimiento y verificación de las premisas (no expresadas desde la sistematización de una investigación, pero elaboradas a partir de la mixtura entre las proposiciones importadas y transformadas por los entrecruzamientos conceptuales y la formación psicomotricista locales). La práctica, como producto de las continuidades y discontinuidades de la comunidad AAP, aparece como un aprendizaje en tanto *“una estructura emergente que persiste por ser al mismo tiempo perdurable y elástica”* (Wenger, 2001: 123) y comienza a conformar una modalidad de “ser psicomotricista” a la vez modeladora, que establece significaciones y modos de percepción y acción, en donde también se determinan sus limitaciones en torno al profesional y al trabajo “con el cuerpo y con su cuerpo”, que resuena en la comunidad. La estructura emergente psicomotricista surge desde la FC sosteniendo con las teorías “la tensión y complementariedad inherentes” a la dualidad: allí era del cuerpo de lo que se trataba.

Desplazando el eje de consideración del aprendizaje del dispositivo aúlico tradicional, en donde aquello a conocer son los contenidos, Wenger (2001) propone una teoría del aprendizaje social, dando un lugar privilegiado a la experiencia y a la participación activa de los sujetos dentro de las actividades que les son significativas para ese grupo social. Los psicomotricistas, en FC, parecen desprenderse de toda sistematización o método en procura de maximizar los resultados y obtener mayor rendimiento y eficiencia en la presunción de los logros y objetivos establecidos y determinados por la organización. La PSM, recordamos, cuestiona la estandarización, lo

"esperable", la asignación de etiquetas diagnósticas. Aprender en FC con y desde el cuerpo comenzó siendo un lugar encuentro de un grupo "atravesados, penetrados, configurados también por los deseos, por las ideas y por los miedos" que implicó hacer entrar la emoción, la creatividad, la dimensión de lo espontáneo y de lo inconsciente, categorías todas ellas de difícil objetividad y control.[150] Encuentro en estas reflexiones un desafío a seguir reflexionando por el colectivo de psicomotricistas y su diálogo respecto de los parámetros científicos, que se juegan en las reglas de la investigación en salud, cada vez tendientes a una mayor especialización y objetivación.

Ahora bien, y volviendo a la formación en la práctica de FC AAP, allí se sostuvo un dispositivo educativo para aprendices en el que se manifestaba un aprendizaje colectivo y el compromiso mutuo aparecía ligando diferentes aspectos (el docente que conduce, los aprendices/ayudantes, la práctica docente, la práctica psicomotricista). Ya en agosto de 1982 apareció la idea de Chokler de *"un proyecto para la formación de nuevos profesores (…) a través del curso de formación permanente para egresados de la EAP donde los alumnos (…) tendrán que asistir a las clases dictadas en los cursos regulares y a las reuniones de coordinación de los profesores"* (acta Nº 70). Aprender a ser psicomotricista/docente en FC siendo "aprendiz" aparecía ligado al "compromiso mutuo" y al "significado compartido", que va construyendo su saber:

> *"(...) conocíamos lo que implicaba esta formación, puesto que nosotros también pasamos por ella como alumnos; en nuestra formación como docentes teníamos una progresión, teníamos nuestras promociones internas. Primero éramos auxiliares docentes, luego docentes adjuntos, y si nos interesaba y estábamos en condiciones, podíamos acceder a una titularidad. (...) Nosotros mismos también íbamos haciendo un proceso dentro de la formación, como docentes dentro del departamento de FC, que implicaba estar atentos al proceso de los alumnos. Era como un entrecruzamiento de formaciones, no solamente acompañar la formación que el alumno iba produciendo, sino la que dentro del mismo equipo docente se iba produciendo y consolidando equipos de trabajo"* (Sykuler, en entrevista de Robles, 2012).

Así, formarse en el enfoque psicomotor propiciaba el trabajo del aprendiente/aprendiz al lado de un maestro y/o de un grupo, que facilita el pasaje al lugar de "sujeto enunciante":

> *"(…) El que tenía menos experiencia trabajaba con otro que tenía más experiencia. (…) Esta cosa de la transmisión en el hacer, de la posibilidad de ir haciendo a la vez que supervisabas, que estabas como acompañado (…) esto en*

[150] Retomaremos el análisis de los efectos de la práctica en el próximo capítulo cuando nos adentramos en la FPC UNTREF.

> *la Asociación y en la PSM fue absolutamente así siempre (...) Esto de poder acompañar al que está empezando, da como una seguridad, un lugar adonde concurrir, una posibilidad de hacer aprendizajes a partir de los errores. (…) porque cuando yo entro en la Asociación, venía de la educación, o sea que había una cantidad de cuestiones de lo neuro que no tenía ni la más pálida idea. Es más, XX venía a observar a mis chicos de la sala, a los chicos que yo tenía de la sala de tres años, la normalidad; yo iba a su consultorio. Con XX también compartíamos, mostrándonos el trabajo, porque eran bien diferentes, porque ellos trabajaban con la patología y yo no tenía ni idea, nunca había escuchado hablar de patología que no fuera psíquica"* (Marini, entrevista 2014).

Conocer y componer el enfoque y práctica psicomotriz fue, para la "comunidad de práctica" AAP, cuestión de compromiso en y desde contar y ser contado (reconocido) por el otro, que se expresó de manera activa al alcanzar esa competencia significativa actitudinal a través de la FC AAP. Esta "empresa" significó, como venimos presentando, un derrotero de pujas de poder, contiendas por el sentido, continuidades y discontinuidades que conformaron dos "obras", en donde una legitimaba y consistía a la otra mutuamente. En la formación, es particularmente en y desde el departamento de FC AAP en donde la "tarea" asume su doble instancia: el trabajo pedagógico hacia el futuro psicomotricista (que entrelaza las características entre educativo-terapéuticas del ECRO pichoneano), y la tarea de construcción del rol psicomotricista, el saber hacer del profesional. En ambas, el grupo que pone en juego la "intersubjetividad", con el acento puesto en el reconocimiento subjetivo producto de la relación con otro, asume el eje de trabajo. Entendemos que es en FC AAP –por su carácter práctico y experiencial, "situado"– en donde se gestionan con mayor contundencia los componentes característicos de las "comunidades de práctica": participación activa, compromiso mutuo, negociación de significados, que a su vez propician la construcción de identidades,[151] porque el conocimiento que se construye allí se compone a partir del trabajo de aprendizaje con y desde el cuerpo, haciendo eje en los aspectos relacionales y actitudinales necesarios para el rol psicomotricista.

Específicamente propongo pensar al conocimiento que se construye y adquiere en la FC, en

[151] En nuestro análisis no aparece el componente de las Comunidades de Práctica, claro en el planteo de E. Wenger (2001), respecto del carácter productivo y utilitario de la organización, lo que promueve el mayor rendimiento y eficiencia. En este aspecto hay una clara diferenciación del aprendizaje que se produce en la FC, en donde se privilegia la eficacia en términos de realización subjetiva, imaginación y creatividad (esto en relación con la idea del cuerpo del psicomotricista como recurso para el mismo psicomotricista en su práctica profesional). Aun así, entendemos que sí se lo encuentra si abarcamos el campo laboral hacia donde, en definitiva, se irradiarían los efectos de la formación respecto del rol profesional. Los psicomotricistas UNTREF marcan un sentido diferencial respecto del carácter productivo de su práctica, que sostiene una lógica no utilitaria, una lógica dialéctica/del sujeto.

tanto aprendizaje compartido y "estructura emergente" de la práctica, al cual nombro como "ser psicomotricista". Esta "estructura emergente", homologada por Wenger al concepto de "habitus" bourdiano, se configura también en torno al proceso de conformación disciplinar. La PSM en su devenir sostiene, abierta y en puja, entre teorías y prácticas, la pregunta sobre la fundamentación de su especificidad. Pregunta incómoda (para la coherencia y el núcleo de *expertise* en pugna en la lucha por el capital simbólico de la PSM local), pero aún hoy día latente, en donde se articulan las herencias francesas, por un lado (la propuesta conceptual y metodológica de intervención desde lo grupal en salud del ECRO ideada por Enrique Pichon-Rivière), y por otro, el "repertorio compartido" construido desde el aprendizaje situado a partir de los interrogantes e inquietudes que emergen de la práctica profesional de los profesionales de diversas disciplinas y que se resignifican en FC.

¿Qué es la PSM? (que vuelve en distintos momentos)
"Me costaba encontrar el límite entre lo académico y lo personal…"
(Ex alumna, encuesta, 2016)

Mi reflexión, ya entrado el recorrido de la investigación, me encuentra advirtiendo algunos ecos del pasado que perduran y se mantienen en las voces de los exalumnos UNTREF. Avanzo en dos vías: por un lado, respecto de dilucidar cómo se fue construyendo la propuesta en ese entonces de la AAP, y por otro lado, respecto de sus efectos sobre la FPC UNTREF. En la propuesta formativa FC AAP, en donde lo actitudinal en la relación intersubjetiva es su objeto central, se sucedían las experiencias entre los bordes confusos de lo educativo y lo terapéutico. La lectura del contenido implícito desde la metodología del "ECRO" de la psicología social (Pichon-Rivière, 1985)[152] era (¿es?) material de trabajo para el docente, desde los signos "emergentes" a partir de la lectura de los "roles" asumidos en la dinámica grupal. Allí aparecían las relaciones de auto-implicancia entre el proceso de aprendizaje y el proceso íntimo de interpelación subjetiva. El marco de trabajo era (¿es?) de aprendizaje; aún así, el método de trabajo grupal, acuñado desde el marco conceptual pichoneano, proponía un "proceso de esclarecimiento" a partir de trabajar con los "obstáculos epistemológicos" a través de los "emergentes". Así, habría un trabajo de "interpretación" que realizaba y conducía el coordinador del grupo para hacer "explícito lo implícito" (Pichon-Rivière, 1985). Esta metodología de aprendizaje grupal implica el "análisis sistemático" de los "miedos", las "resistencias" y las "defensas", que permitiría un

[152] El contenido latente, implícito, sería escuchable desde la atención del psicomotricista, que entendemos va fundamentándose desde las lecturas del discurso de la dimensión inconsciente del deseo, puesto a considerarse en el proceso de constructividad o estructuración psicomotriz. Proponemos la lectura del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de PSM UNTREF, de la Lic. Marcela López "La escucha a y del cuerpo" (2018), que propone considerar una "escucha psicomotricistapsicomotricista" que se compone entre la fenomenología y el psicoanálisis.

"drenaje de lo no explicitado". La práctica docente de FC y la orientación hacia la tarea, recordemos, se organizaba en su origen, a partir de estos supuestos teóricos.

En el campo de la reflexión sobre la educación en la actualidad, y con otra fundamentación teórica, el "retorno sobre sí mismo" (Filloux, 2012) desde un enfoque clínico psicoanalítico como trabajo que necesariamente implica la intersubjetividad, se considera para la formación en donde la construcción de un saber está presente[153]. Marta Souto retoma estas ideas diciendo *"conocer es aventurarse hacia lo desconocido, ir más allá, sentir incertidumbre, tolerarla, descubrir algo nuevo, interrogar los propios fantasmas"* (Filloux, 2012: 12).

La FC AAP, no esquivaba la inquietud ética que este trabajo conlleva, la conflictividad que se cuela en la tensión entre los diferentes objetivos educativos y los objetivos psicoterapéuticos:

> *"(...) estas dificultades se daban a ver de manera más marcada en las clases de FC, donde el espacio para desplegar lo propio era más propicio. Y nos preguntábamos cómo trabajar estas situaciones donde uno se daba cuenta que ahí estaba pasando algo que excedía el marco del aprendizaje y en donde a uno, como docente, se le dificultaba también ubicárselo al alumno. Porque uno estaba en posición de docente y no en posición de terapeuta"* (Sykuler, entrevista de Robles, 2012).

Entiendo que esta característica de trabajo, entre lo educativo-terapéutico, reforzaba la implicancia del compromiso mutuo en el emprendimiento compartido –intersubjetivo– que aparecía sostenido desde diferentes aspectos de las dinámicas de las clases y la construcción de estrategias pedagógicas (tiempos largos de trabajos, reflexiones extensas, escucha de las devoluciones de los otros sobre el proceso de uno, la escritura de autoevaluaciones, los trabajos de reelaboración teórica que ponían en relación la teoría con el proceso experiencial, etc.). *"(…) en la Asociación, como todo era más chiquitito, se hacía como una cosa más (…) (El de la UNTREF es) un ámbito mucho más público (...) en la Asociación había una cosa más pequeña, más familiar, cuidada, contenida"* (hablando del proceso de aprendizaje de una alumna: Marini, entrevista, 2014). Esto propiciaba un marco de seguridad y contención del docente hacia el alumno para el trabajo con los contenidos actitudinales y la implicancia personal.

Asimismo, el encuadre del trabajo docente comprometía la mutualidad (del equipo docente y hacia los alumnos y las alumnas); el espacio de intervención pedagógica propiamente dicho se entramaba entre la experiencia realizada, la observación de lo acontecido y la reflexión para la lectura y reelaboración:

---

[153] Desde el enfoque que propone Filloux es necesario –no sin los conflictos éticos a reflexionar– hacer un trabajo de interrogación sobre los "efectos del inconsciente" abriendo la preguntas hacia el "deseo de saber" (2012).

> *"Yo ya venía trabajando con XX en la co-coordinación. Hacíamos mucho trabajo entre todos. Además de la clase semanal con los alumnos, teníamos la reunión del equipo una vez por semana, que eran reuniones de dos o tres horas en las que revisábamos todo el material de la clase, todo lo escrito, todas las situaciones, cada alumno; y a partir de eso, enlazado con el programa, diseñábamos la clase siguiente. Después teníamos reunión con el departamento de FC; nos juntábamos una vez por semana y cada quince días, para hacer un trabajo de reflexión, de lectura de material teórico, de reflexión sobre los obstáculos. O sea, teníamos una carga horaria de reflexión por fuera de la clase muy importante"* (Sykuler, entrevista de Robles, 2012).

El trabajo de FC AAP se centraba en la dinámica del "grupo dedicado a la tarea" (Pichon-Rivière). La tarea de la FC AAP como materia "más autónoma de la teoría" era el trabajo sobre el cuerpo, "la preparación y la puesta en marcha del instrumento". Entendemos que ella se delineaba desde dos aspectos: profundizar en el estudio sobre los contenidos que hacen a los temas de la teoría psicomotriz, tanto en su perspectiva psico como en la motriz, exportados de las teorías europeas, especialmente las de Wallon, De Ajuriaguerra y posteriormente Bergès (dimensión conceptual), así como también en comenzar a prestar atención hacia sí mismo y el contexto e historia de vida personal (dimensión vivencial y personal) en la relación con los otros (dimensión intersubjetiva de lo grupal).

> *"(...) discutíamos siempre cuál era el eje de la formación. Si el eje era centrarse sobre sí mismo, si el eje estaba puesto en la relación, qué tipo de relación, eso determinaba muchas veces la elección de la temática. Y en ese sentido, me parece que hubo también un proceso de aprendizaje entre nosotros mismos y de reflexión. Era una época en que la PSM o nuestro enfoque de la PSM estaba muy centrado en lo vincular, en lo relacional (...) La eficacia del movimiento estaba desvalorizada (...) En esas situaciones a veces pendulares de la búsqueda de superación, de la especificidad si se quiere, para salir de un cuerpo mecánico y hábil, se cayó demasiado en un cuerpo emocional, afectivo y relacional, y se puso poco acento en ese cuerpo además, un cuerpo que tenía que tener una cierta disponibilidad (...) la idea era fundamentalmente que emergiera la creatividad, la subjetividad de la emoción, la subjetividad de la capacidad de los sujetos y de los grupos"* (Chokler en entrevista de Robles, 2012: 87).

La tarea de aprendizaje consistió en retomar los contenidos conceptuales (en principio, de la teoría francesa, a los que luego se fueron incorporando los locales) para incorporarlos a la práctica vivencial y personal a partir de una propuesta relacional: incorporar los conceptos

atravesándolos desde la experiencia intersubjetiva y entrecruzarlos con la historia de vida. El futuro psicomotricista iba trabajando diferentes contenidos: "el tono muscular", "el espacio", "la sensibilidad", "el ritmo", "el movimiento", "la representación", "la postura", "el equilibrio", etc., y a medida que el campo conceptual se entrecruzaba con nuevos aportes teóricos, el campo de práctica/aprendizaje se ampliaba: "el grupo", "el juego", "la actividad grafoplástica", "la imagen", "la palabra", "la voz", etc. A su vez, como los contenidos del enfoque psicomotor se interrogaban a partir de la práctica de cada profesional de acuerdo con su formación de base, se introducían temáticas que hacían una mayor referencia al "repertorio compartido novedoso" y en construcción que orientaba la intervención psicomotriz, tales como: "inicio y cierre", "la mirada", "la escucha", "la observación", "la intervención", "los objetos", "la espera", "lo sonoro", "la pausa", etc.[154] Todos los contenidos, aunque de procedencia diversa, formaron parte, entre otros, del aprendizaje actitudinal de la FC AAP. La FC AAP entrecruzaba la experiencia/vivencia corporal entre las teorías, y en ella misma se sostenía una negociación en puja de sentidos y significados, en donde también se sostenía un entrecruzamiento de lógicas diferentes. La FC AAP también representó el "aporte que faltaba a la comunidad educativa-terapéutica y científica".

Podemos considerar que la conformación disciplinar de la PSM en torno a la AAP se configuró –en torno a una práctica que iba recortando su objeto de estudio, sus métodos y técnicas– a partir del modo de funcionamiento de una "comunidad de práctica", en donde los saberes profesionales se conformaron como tales a la vez que se fueron aprendiendo. Los miembros de la AAP, ya en ejercicio, traían sus preguntas del ámbito profesional.[155] Reflexionar sobre la práctica, hecho que se ponía continuamente de manifiesto en la preparación de las clases de FC y en su realización, era parte del trabajo del grupo como "comunidad de práctica". Esta característica se mantiene aún hoy como valor en la UNTREF: los docentes, a la vez que ejercen

[154] Presentamos los objetivos de las materias de FC, a partir de ejes conceptuales, de acuerdo con el nivel de formación, respecto de los programas de estudio de 1994. FC. I: "Qué se den cuenta de que están aprendiendo, qué están aprendiendo y cómo lo están haciendo. Ejes: cuerpo, palabra, grupo y juego" (Docentes: Manghi y Rodríguez). FC. II: "Comprender la diversidad de la tarea del psicomotricista. Ejes: cuerpo, objetos, figura, forma, palabra, relajación, ejercicio del rol. Matrices de aprendizaje y emergentes de Pichon" (Docentes: Calmels, Rodríguez y Selvaggi). FC. III: "Técnicas y recursos en la práctica psicomotriz. Ejes: relajación, descanso, juego-jugar, la observación, actitud psicomotriz, la intervención del psicomotricista, el rol del psicomotricista" (Docentes: Calmels y Hellou). FC. IV: "Recursos técnicos para la clínica. Formación personal: corporal y teórica. Ejes: relajación, posicionamiento en la intervención clínica, lo sonoro y lo corporal, investigación de la escena dramática". (Docentes: Kuntschik y Berlasky).

[155] En la "comunidad de práctica" AAP, los que la forman y se forman son ya profesionales de la salud y la educación, todos o la gran mayoría en ejercicio, que no encuentran suficientes respuestas ante las preguntas que la práctica implica. Este punto es nodal para advertir que hay un origen de la pregunta de la PSM que se desprende de la incapacidad o de la escasa respuesta que ofrecen los métodos tradicionales de las disciplinas de cada uno de ellos. Según los psicomotricistas habría un padecimiento, una problemática que no puede ser tratada con eficacia a partir de los métodos estandarizados. No solo aparece la pregunta por la singularidad sino que, por la complejidad de la problemática, comienza a ser nombrada como "psicomotora".

la docencia, desarrollan su práctica profesional psicomotricista, la cual enriquecería[156] (¿o sesgaría?[157]) el quehacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podría quedar como disputa interminable si el problema quedara planteado en términos dicotómicos ¿Qué dificultades debemos enfrentar al considerarlo en términos de dualidad "enriquece/sesga"?

En la "comunidad de práctica" AAP y hacia el adentro de FC, las pujas por el sentido y los conflictos por el poder fueron parte de la dinámica de organización; al ser una comunidad pequeña, estos conflictos se sostenían con fuerte sesgo personal, a partir de "figuras clave". Es el caso de Calmels respecto de FC: *"se construía entre todos, pero lo cierto que el encuadre general se lo daba él"* (Marini, entrevista de 2014). Desde su enfoque de trabajo, el juego corporal, que se incluye como contenido e idea fuerza en el trabajo de FC, lleva su impronta y comienza a introducirse poco a poco la "relajación terapéutica" (metodología de abordaje corporal que entrecruza una propuesta fenomenológica con una lectura conceptual con enfoque psicoanalítico).

La FC AAP sostuvo un dispositivo de trabajo a partir de la participación activa de sus integrantes, que daba lugar a novedades propiciando la creatividad y a la vez originaba modelos y moldes como propuestas didácticas que aún hoy aparecen en las clases:

> *"Pensándolo en perspectiva, la tarea que desarrollamos fue muy intensa, de mucha elaboración, y los docentes que participamos activamente de esta experiencia son hoy quienes siguen ocupando los lugares en la formación del psicomotricista (...) Lo valioso de la experiencia es que estuvo marcada por un trabajo sumamente creativo. Cada clase se construía única y original, no había experiencias anteriores, pues era una cátedra que se estrenaba con la vivencia del riesgo y del desafío."* (Calmels, entrevista de Robles, 2015)

Para analizar la producción de significados en tanto negociación continua en la "comunidad de práctica" AAP, y siguiendo el marco referencial de Wenger, propongo entender su dinámica poniendo en juego dos aspectos: la "participación" y la "cosificación", ambos en términos de dualidad. Entonces, respecto del proceso de negociación de significados, la participación hace referencia a los agentes que se involucran en forma activa en la comunidad, permitiendo un

---

[156] En las reuniones docentes UNTREF de los años 2016 y 2017, la presentación del perfil docente que realizaron desde la Coordinación de Carrera subrayó que una de las características comunes a todos los docentes es que son profesionales de la disciplina que enseñan, cuestión que enriquecería la práctica áulica y la reflexión. Vuelvo interrogarme sobre la investigación de sistemas que se consideran complejos y que necesitan de la interlocución de diferentes voces y teorías.

[157] Entiendo que los momentos de distanciamiento reflexivo y sistematización para la construcción de conocimiento conllevan diferentes exigencias según si se trata del trabajo reflexivo del docente, o si se trata de la reflexión sistemática que sostiene la tarea de investigación. Me encuentro con que mis colegas UNTREF utilizan la palabra "investigación" homologándola a la de "reflexión" ("investigar" aparece actualmente en sus testimonios, en sus programas de estudio, en los intercambios cotidianos).

reconocimiento mutuo producto de la negociación de significado, lo que permite un reconocerse en tanto fuente de identidad. La participación produce filiación y pertenencia al reconocernos mutuamente. Mientras que, a través de la cosificación, *"una comprensión dada adquiere una forma"* (2011: 64); proyectamos esos significados, producto de la experiencia compartida, atribuyéndoles una existencia independiente, dándoles diversas formas. *"Toda comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esas prácticas en una forma solidificada"* (2001: 64). Participación y cosificación forman la dualidad del significado.[158]

En la "comunidad de práctica" AAP las diferentes áreas de estudio se sostienen en la estructura dicotómica: hay materias dedicadas a la psicología y a la neurología, así como la diferenciación en las materias específicas: teoría y técnica por un lado, FC por el otro. Aún así, entendemos que en la dicotomía, las materias específicas abren paso a la lógica de la dualidad, que se manifiesta en la articulación e integración (del entrecruzamiento multidisciplinar y en la invención de la FC). En la FC vemos la dualidad en la doble vía de participación y cosificación en su carácter eminentemente práctico, pero articulando "las teorías". La FC sostendría una dinámica dialéctica de múltiple convergencia de diferentes aspectos: se dirige hacia la formación psicomotricista y a su vez hacia la práctica profesional, viniendo de ella y configurándose como propuesta de aprendizaje, facilitando la producción del rol del psicomotricistas delimitando métodos y recursos, y al mismo tiempo introduciendo la subjetividad e historia personal. La negociación del significado aparece en la FC de la "comunidad de práctica" AAP presentando las pujas de la dualidad (desde la unidad de contrarios y el conflicto interno), sostenida en el dispositivo pedagógico de las otras áreas y a la vez siendo la representante de los aspectos más contundentes de la participación (su objetivo general es lo actitudinal). Pero, además, necesitaría avanzar en la cosificación (porque si no… no se entiende qué hace el psicomotricista). Los objetos aparecen como efectos de cosificación (la "disponibilidad corporal" como concepto que se va localizando y especificando, y que aún hoy es un concepto en formación, es un buen ejemplo de esto). Son los objetos –entendidos como efectos de la cosificación– los que visibilizan la FC… ¿pero son la FC?

"(…) Para jugar con otro se requiere un acuerdo previo. Este no es un acuerdo previo, ajustado de antemano o verbalizado (…) El juego no puede ser entendido desde afuera (…) cuando se

[158] Podemos traer, como ejemplos de cosificación, las escenas de FCP UNTREF que presentamos en el próximo capítulo: la elaboración de crónicas y fichas de sensaciones, las propuestas de las técnicas de relajación, etc. Como ejemplo de participación: la propuesta didáctica docente de asumir la finalización de la actividad cuando los alumnos la cerraban, dar intervención a los alumnos para coordinar la clase, la propuesta de modelarse a sí mismos a partir de la participación activa con el otro, que el lugar de tomar la palabra sea un espacio a circular entre los alumnos, donde se les da autorización para desplegar sus propuestas, etc.

juega, se juega (…) El ser humano accede a la libertad en el espacio de juego (…)"
(fragmentos de mis escritos de reelaboración teórica de FC AAP,
que son citas de frases de trabajos en ese momento inéditos de Calmels, 1991).

Retomo mis textos de FC y me encuentro con que el trabajo específico estaba centrado en el aspecto de participación y no en el de cosificación del sentido. La cita alude a los fenómenos de participación del jugar. Entiendo que esta característica-paradoja entre participación y cosificación que se presenta en la FC AAP –y que se extiende a la FPC UNTREF– es inherente a un núcleo de sentido eminentemente "participacional". En aquel momento, y por la fuerza del impulso organizacional, la cosificación era el aspecto más valorado y necesario para hacer visible una disciplina que estaba "en pañales". Aun así, la FC era productora de "filiación y pertenencia al reconocernos mutuamente", producto de un trabajo grupal que permitió "el poder actuar, el poder hacer, y pensar sobre lo que sentíamos o queríamos como psicomotricistas".[159]

Asimismo el compromiso mutuo fue dando lugar a un encuadre propicio para el devenir de un proceso, como "experiencia acumulativa" pichoneana, en donde volvió a presentarse con preeminencia el efecto de "participación" de los significados:

> *"Otra cosa que es impensable para los parámetros de la posmodernidad son las evaluaciones. Las evaluaciones podían durar hasta las dos de la mañana. Todos sentados en el piso (ríe) haciendo las evaluaciones, porque había mucha implicancia de lo que la persona decía de sí misma y lo que el grupo decía de cada uno de los integrantes (…) en un grupo de 25, 30 personas, había 20-25 minutos por persona, nadie se movía, nadie se iba. Todo esto era traído de la escuela de Pichon, esta modalidad. Era lo más cercano que teníamos (…) a la escuela de Pichon, era lo más cercano a la modalidad."* (Marini, entrevista, 2014)

Esta característica de participación, que, como expresamos, aparecía en la múltiple implicancia, considero que aún hoy opera como una de las dificultades con las que se topa la FPC UNTREF para investigar sobre su práctica.[160] En referencia a los cuadernos de notas de las clases de los

---

[159] Encuentro aquí un nuevo desafío que se presenta para el devenir de la FPC UNTREF. Mis colegas así lo plantean en sus entrevistas, cuando exponen los esfuerzos que debieron realizar para acomodar los programas de estudio y las clases mismas, y adecuarlas a las exigencias del nivel Superior. Esto alude no solo a los modos de enunciar la tarea que se realizaba, sino al formato de la clase (tiempos más cortos, grupo que no continúa con el mismo proceso de trabajo sino que se va modificando cada año, formalización de evaluación, etc.). En una entrevista una docente dice: "antes era más salvaje"; ¿alude solo al desorden de antes y al orden de ahora, o es que está allí connotando la participación por sobre la cosificación (objetivación)?

[160] Veremos luego ejemplos de cosificación, como efecto del proceso de negociación de significados, en las escenas de las clases de FPC UNTREF, presentadas en el próximo capítulo y que hacen a las formas que se fueron ideando en torno a la FC: crónicas, fichas de sensaciones, observaciones, momentos

docentes de FC AAP, Sykuler recuerda:

> *"Si uno se pusiera a hacer un trabajo de lectura de esos cuadernos, hay un montón de ideas y experiencias, una riqueza que no está formalizada. Por ahí no hemos podido darle un formato de escritura, que a mi parecer tiene que ver quizás con la misma dificultad y obstáculos de la tarea. De lo que implica analizar, pensar la FC, tarea que no resultaba, resulta* (hace referencia a la FCP UNTREF actual) *sencilla. Porque la FC implica poner en relación el borde de lo personal, lo corporal, lo grupal, el aprendizaje a partir de lo corporal, que no es el terapéutico, o sea todos los aspectos ligados al funcionamiento psicomotor de cada uno. Es la misma práctica y la reflexión sobre ella la que va marcando el cómo, el cuándo y cuánto del camino."* (Sykuler, entrevista de Robles, 2001)

La "participación", enlazada al reconocimiento y la identidad, se presenta en la modalidad que se especifica para comprender la "transmisión" del aprendizaje; la experiencia y el saber personal se sustentan como un recurso y una trayectoria subjetiva, el alumno a su vez se implica.[161]

> *"Esta experiencia no puede sustituirse por los recursos de otras disciplinas, lo que se arma en las clases de FC del psicomotricista, en esta conjugación de "cuerpo, juego, creatividad y grupo" no lo trata la eutonía, ni la gimnasia consciente, ni el psicodrama, etc. Cuando coordiné el departamento había una tendencia por momentos a cubrir nuestro vacío con las herramientas de otras técnicas, de otras disciplinas. Nuestra práctica tiene un sentido en la medida enque no se replica ni se espeja en otras."* (Calmels, entrevista de Robles, 2015)

En la diversificación de direcciones de sentido de la FC aparece luego, a partir de 1991 y con la nueva coordinación, la impronta de los aprendices, con sus trayectorias y sus nuevos modos de pensar y proponer sus propias perspectivas del "enfoque psicomotor":

> *"Yo creo que la FC sí tiene cierta modificación a partir del momento en que Daniel deja de estar. Y me parece que, por ahí, (…) todos empezamos a tomar como un vuelo más propio. Los que (…) nos habíamos formado más con él, seguimos con esta línea.*[162] (Se refiere ahora a los docentes de FPC UNTREF):

---

diferenciales de trabajo corporal y de reflexión, equipo docente.

[161] Es también ejemplo de la participación las asesorías, al modo de supervisión institucional, que se convocaron repetidas veces en los intentos de reorganización institucional de la AAP.

[162] Se refiere al trabajo con lo grupal (que se desprendía, por una parte, del enfoque metodológico en

> *Yo creo que las clases mías y de XX deben ser bastante más parecidas, que las de XX, y XX o yo* (ríe). *Porque estuvimos como más tiempo enfocados dentro de una dirección de lo que era la FC."* (Marini, entrevista, 2014)

Ahora sin la "figura clave" operando en el campo, los docentes desplegaron con mayor espontaneidad sus estilos personales, atravesados por sus trayectorias formativas. El campo se dinamizó a partir de entonces sobre las diferentes voces y sentidos que los aprendices comenzaron a hacer circular. Las prácticas de los docentes de FC del último período de la AAP (y que luego continuaron en la UNTREF) comenzaron paulatinamente a presentar el sesgo de la trayectoria encarnada de cada psicomotricista/docente. La reflexión de su práctica y la búsqueda de fundamentos teóricos que cada uno hacía comenzadon a marcar una tendencia de diferenciación, aunque se mantuvo la coherencia y la organización como secuencia de un proceso de trabajo a partir de los ejes del Plan de Estudio UNTREF (una exigencia del fenómeno de negociación de significado que abreva en la cosificación).

Volvamos a las pujas y negociaciones de sentido entre las áreas que sostenían la dicotomía (las teorías y las FPC) en la AAP, posibilitando que las "parcelas" se mantengan diferenciadas. Esto no es otra cosa que sostener en pie las lógicas diferenciales producto de la "dominación simbólica masculina" entre las Teorías y las Formaciones Corporales. La seriedad y legitimidad del trabajo teórico y racional vs la inespecificidad de lo corporal y la diversión del jugar; la lógica racional de la Teoría vs la vivencia y afectividad de lo corporal; el conocimiento de los conceptos vs el saber-afectarse a partir y con la realidad de los conceptos; la definición de los conceptos vs lo indefinido de lo vivido, etc. Una lógica de diferenciación en la cual también podemos incluir cosificación vs participación. Las teorías estaban signadas y eran reconocidas con mayor prestigio por sobre las formaciones corporales; el sentido se traccionaba por imposición y disputa, no se organizaba coherentemente para presentarse en un corpus o núcleo de *expertise*. De acuerdo con Barbier (1990), las prácticas necesitan de las teorías para fundamentarse. La FPC UNTREF, ante la exigencia de adecuarse a los parámetros del aprendizaje académico y ante la "libertad" de ejercer su saber hacer, comienza también a hacer uso de diferentes marcos teóricos para fundamentar con mayor claridad sus prácticas y sus fines y objetivos.[163]

> *"(…) Cómo encarar la FC queda en manos de los profesores, de cada profesor. Porque hay libertad de cátedra, si bien yo sé que es una materia que ha tenido*

---

psicoterapia grupal de Pichon-Riviére, y la perspectiva del materialismo dialéctico que ella implicaba) y al aporte específicamente generado por Calmels, respecto del juego.

[163] Veremos en el capítulo siguiente que esta particularidad en el modo de reorganización del departamento produjo un nuevo modo de participación, propiciando como efecto de cosificación que apareciera más adelante, ya en la FPC UNTREF, la propuesta del "recurso" como modalidad singularizable del estilo particular del psicomotricista puesto en juego en la intervención profesional.

muchas resistencias, muchísimas resistencias. Desde cómo encararla, cómo ponerla en práctica (…)" (Marini, entrevista, 2014).

Luego de este recorrido de análisis, retomamos nuestra red semántica con las modificaciones que se presentan de acuerdo con las propiedades del subcampo psicomotor local AAP, en la cual aparecen nuevas propiedades:

CONCEPTUALIZACIÓN / ARTICULACIÓN
ENFOQUE INTEGRADOR: EL CUERPO
INTERACCIÓN MUTUA Psico-motriz
(entre el cuerpo y el pensamiento - el movimiento y la palabra).
Convergencia integradora de DISCURSOS y PRÁCTICAS con lógicas diversas
(psicología social, técnicas corporales, psicología genética, psicoanálisis, neurofisiología)

TEÓRICA - PRÁCTICA
DICOTOMÍA: teorías y prácticas
Formación corporal: psicomotricista - cuerpo instrumento de la práctica
DUALIDAD del significado en FC AAP:
Preminencia de la participación:
Función tónica - grupo - jugar - palabra
Sujeto enunciante / el aprendiz: lugar activo alumno - docente
El grupo (y la relación intersubjetiva) como vehiculizadora del aprendizaje
Contenidos "emergentes" del trabajo corporal grupal

INTERACCIÓN DIALÉCTICA
Dualidad entre instancia de aprendizaje y dispositivo terapéutico
Doble implicancia en la construcción de saber: formándose y formando
IMPLICANCIA SUBJETIVA / CORPORAL
DISPONIBILIDAD CORPORAL
(función tónica, emoción, afectividad en la constitución subjetiva):
desde el rol en y para la relación terapéutica / educativa.
IMPLICANCIA / RETORNO HACIA SÍ MISMO: el cuerpo del psicomotricista como integrador

INTERVENCIÓN
Construcción de saber hacer: SER PSICOMOTRICISTA
RECURSO: innovación - creación
¿PARA QUÉ de la intervención / PSM?
Búsqueda y puja de sentidos por la coherencia disciplinar

Desde la red semántica en la cual voy dando cuenta de las direcciones de sentido que comenzaron a instalarse en la dinámica del campo PSM, se perfilan para el estudio de la FPC cuatro categorías muy amplias de estudio (la función tónica, el grupo, el juego y la palabra), en donde "el cuerpo" es el eje de atención, para su preparación y puesta en marcha como instrumento en el saber hacer psicomotricista: un saber hacer que busca su forma y conformación para su "capacitación" a través de la práctica (Barbier, 1990). El cuerpo del psicomotricista como eje, en el que emergen los rasgos que de algún modo retoman la

perspectiva de la “disponibilidad corporal” de Le Boulch (1995), por donde se gestionan los aprendizajes, y al cual es necesario dar lugar en el proceso.

El cuerpo en la FC AAP: en torno a la función tónica, el grupo, el juego y la palabra

Estas cuatro categorías se conjugan desde la metodología psicoterapeútica de lo grupal, en donde el tono muscular o función tónica (herencia del marco conceptual francés) asume un carácter protagónico para hacer explícitos los “emergentes” (Pichon-Rivière) de una historia vincular y social. Las resonancias en el cuerpo desde la función tónica presentan un “cuerpo sintiente”, que en el grupo se reactualiza a partir de los lugares y roles que los actores ocupan en la dinámica relacional. Allí la palabra permite el “esclarecimiento”, es palabra que simboliza, es palabra de un “sujeto enunciante”. Y el jugar comienza a ser la práctica por donde circula la vida del niño (dirección de la práctica del psicomotricista) y, a su vez, el jugar presenta el aspecto creador de la actividad.

La función tónica - el grupo - el juego - la palabra

Estos aspectos se conjugan, aparecen en la convergencia de la relación dialéctica. El cuerpo es sintiente en la “tensión y complementariedad” del sujeto enunciante. No hay uno sin el otro, y es entonces, en la escena grupal y lúdica, que esa experiencia entre “cuerpo sintiente” y “sujeto enunciante” se presenta como efecto de “participación” en la “negociación de significados” dentro de la “comunidad” AAP.

Para la PSM local, será el entrecruzamiento de lo que Levín (1991) enuncia como el pasaje entre dos cortes epistemológicos diferentes: por un lado, el cuerpo como “globalidad”, en donde “la emoción, la expresión y la afectividad” asumen un carácter privilegiado para entender las relaciones entre “la motricidad y la emocionalidad” desde los vínculos de empatía que se establecen entre las personas. Una concepción de cuerpo, dice él, eminentemente influenciada por la fenomenología y la psicología social. Por otro lado, hay otra concepción en donde el sujeto asume el lugar del decir y hacer con su cuerpo. Es el sujeto considerado en términos transferenciales, y el cuerpo en la historia relacional emerge, a partir de su estructura tónica-postural, como un “cuerpo receptáculo” de las marcas significantes producto de la relación con el otro. Este pasaje en la historia de la PSM local se conjuga, en la FC AAP, en el dispositivo ECRO entre aprendizaje y psicoterapia.

Al decir de Beillerot, *“(…) el saber es una imposición a través de la cual aquellos que la acatan perciben la misma cosa (…) los saberes complicados son los buenos saberes”* (1998: 43). Los psicomotricistas se apropian de un saber y lo re-crean. En la perspectiva local, el psicoanálisis tiene una incidencia mayor que en Francia. En la AAP la FC comienza a organizarse de la mano de diferentes lecturas y relecturas que se desprenden de las premisas

psicoanalíticas. El cuerpo y las relaciones con el psiquismo se interpretan ya en su origen como los vínculos entre el sujeto (deseo/inconsciente) y su cuerpo. Las relaciones son "carnales" y sexuadas, por lo tanto, el cuerpo relacional hace participar los aspectos fenoménicos y la tracción del giro lingüístico que lo encarcela a la primacía significante.

Me interesa pensar con Berardi (2017), quien, reflexionando respecto de los modos de comunicación que se establecen a partir de las lógicas del capitalismo, presenta una lectura de la sensibilidad y los efectos en la subjetividad.[164] Él propone considerar que la sensibilidad, gracias a los efectos emocionales (empáticos) que se establecen entro uno y otro, produce un efecto de "conjunción" gracias al cual se suscita "el placer de volverse otro".

> *"La sensibilidad es la creación de conjunciones guiada por los sentidos y la habilidad para percibir el significado de las cosas una vez que estas emergen del caos (…) esto sucede porque percibimos su correspondencia estética, su concordancia y conformidad con las expectativas del organismo consciente, sensitivo y sensible."* (Berardi, 2017: 20)

Dice Berardi que la conjunción requiere de un criterio semántico de interpretación. Para que entre dos se produzca la conjunción es necesario que *"el primero le envíe signos al otro, cuyo significado sólo puede ser interpretado rastreando, dentro del contexto pragmático de una interacción, una intención, una sombra de lo no dicho, de las implicaciones conscientes e inconscientes, etc."* (Berardi, 2017: 20). Y continúa: *"(…) esto implica un efecto, que la comprensión, antes de ser un acto intelectual, es un fenómeno físico y afectivo"* (2017: 23). A este fenómeno, que necesita tiempo para producirse, él propone llamarlo "empatía". Berardi hace una crítica al devenir de la historia, que impuso a esta lógica de la conjunción empática (acento puesto en la semántica de la comunicación) su reducción a la sintaxis del intercambio lingüístico, y devuelve el valor al enfoque fenoménico para los efectos de significación como "evento", que pasa porque las singularidades compartan y *"(…) entren en una sintonía o simpatía vibratoria con nuestras intensiones significativas (…)"* (2917: 27). Esta situación presenta una perspectiva de la comunicación profundamente humanista, en donde el espacio, el tiempo y la experiencia compartida son relevantes. Entiendo que, en el contexto AAP, la función tónica - el grupo - el juego - la palabra pueden pensarse entre esa tensión, naciendo de la "conjunción empática" y siendo reducidos por el "primado de la sintaxis", tensión que subsiste en la UNTREF.

Propongo referenciar a la AAP como un primer momento de legitimación psicomotricista. Surge de la Escuela la valoración "ser psicomotricista" como lugar de identidad, lugar de

[164] Las reflexiones de Berardi (2017) se presentan en diálogo con el "rizoma" de Guattari y Deleuze para pensar la realidad.

reconocimiento de un saber-hacer, de una primera delimitación de competencias y diferencias respecto de “los otros” (discursos disciplinares, profesionales), en donde la función tónica asume el lugar de resonador de la sensibilidad. Hay allí un armado desde la “comunidad de psicomotricistas” y una construcción de un modo de aprender a “ser-siendo psicomotricista con el otro”, como “efecto de conjunción” (Berardi, 2017). La dualidad “cuerpo sintiente / sujeto enunciante” emerge en la relación “empática” porque la implicancia produce efectos de significación. La creación de “lo psicomotor” se inicia también como un “laboratorio experimental”: haciendo, vivenciando y reflexionando. Se retoman supuestos teóricos de origen, que son manejados conceptualmente por algunos, que portan mayormente posiciones ideológicas críticas de “izquierda”: el marco conceptual y metodológico de la psicología social de Pichon-Rivière y Ana Quiroga, el marco y discusión teórica del psicoanálisis, la psicología genética de Piaget. La función del “tono”, de la “emoción” y de la “sensibilidad” como vehiculizadores de la articulación psico-motriz y a su vez ligazón entre el individuo y lo social y/o entre el cuerpo y el lenguaje.

Esta construcción produjo efectos tanto en el aspecto teórico como el práctico: el terreno de la PSM necesitaba ser creado (Teoría y Técnica por un lado, y FC / Rol por otro). Disciplina y formación fueron productos de la confluencia de diferentes teorías y métodos. En ambos se jugaban algunas lógicas divergentes y otras compartidas.

Entre las lógicas comunes a Teoría y FC, podemos subrayar: la convergencia interdisciplinar y metodológica que dio lugar a la proposición que condensaba el enfoque psicomotor local: “el cuerpo se construye en y para la relación con otro/s” (González, 2009); algunos conceptos centrales como por ejemplo: la función tónica y su relación con la sensibilidad, el jugar y la intersubjetividad, la relación cuerpo-lenguaje, el cuerpo como lugar de integración de la experiencia y lugar de organización del psiquismo (el establecimiento de las relaciones entre conceptos es lo convergente, no así el cómo se fundamenta ni, por lo tanto, cómo se dirime esa relación). Entiendo que existen más puntos en común en los enunciados que tenemos como “repertorio compartido” que en los fundamentos que sustentan dichos conceptos.

La naturaleza del campo en el que la PSM se asienta soporta entonces las siguientes características:

- ✓ La convergencia, la llamada “interdisciplinariedad” propia de la PSM, que nos permitiría decir que la PSM es una disciplina con enfoque holístico.
- ✓ La contradicción epistemológica y metodológica que subyace en la articulación de los “versus” que presentamos (y que entraña la discusión de fondo de cómo se articulan los componentes de esa convergencia y qué dificultades epistemológicas supone esa articulación).

- ✓ Estas características conllevan la complejidad de situarse, desde su discurso disciplinar, por fuera de los marcos teóricos cerrados y dogmáticos, con el peligro de caer en entrecruzamientos deslegitimados por el campo científico hegemónico de la salud.

- ✓ Dentro de este campo, respecto de la FC resalto dos componentes específicos: el aspecto de la "participación" privilegiado en la negociación de sentido por sobre la cosificación (Wenger, 2001), que permite identificar las filiaciones entre el reconocimiento mutuo y sirve para la implicancia experiencial y la delimitación de un "ser psicomotricista" como "estructura emergente" desde donde se presenta el profesional sosteniendo un rol/ "posición" para su práctica.

- ✓ Lo creado/lo creador como impulso para la práctica profesional. La FC fue y es el escenario en donde el "reconocimiento" de lo propio, aparece conmovido/sensibilizado/concientizado para un enriquecimiento profesional, donde el cuerpo/sujeto están íntimamente relacionados. Así se trabaja con la historia, con la vivencia, las sensibilidades propias y puestas en juego con los otros, para registrarlas en "las posibilidades y obstáculos".

- ✓ Emerge y se promueve la lógica de la "conjunción" (Berardi) como la "apertura de los cuerpos a la comprensión de los signos y los eventos" que se despliega en el tiempo. El cuerpo del psicomotricista se capacita en la sensibilización para captar las resonancias (múltiples) en la intersubjetividad.

Esta "naturaleza del campo" pone en cuestión también las relaciones y diferenciaciones, que una y otra vez aparecen entre: teoría - técnica - práctica: ¿la técnica es fundamentada desde la teoría? ¿Son los marcos teóricos los que ofician de organizadores y orientadores de la técnica psicomotriz? ¿La técnica es fundamentada desde el hacer en la práctica? ¿Es en la práctica misma en donde se van "creando" e "inventando" los modos de intervención en tanto "recursos técnicos"?

Volvamos a las categorías de Bourdieu. Dentro del gran campo "intelectual" de la Salud y de la Educación, la PSM se abre paso conformándose como un campo disciplinar, definiendo y definiéndose en base a jerarquías. Todo campo se sostiene por leyes y reglas propias y, por lo tanto, las relaciones entre los campos siempre son conflictivas.

La PSM, así, en el campo de la salud se situaría en sus bordes marginales como disciplina psicoterapéutica, la que involucra el trabajo corporal y relacional a partir del cual la subjetividad emerge y los parámetros de objetividad "natural" se desdibujan. Entendemos que esta particularidad es un valor y un disvalor al mismo tiempo: no alcanza los parámetros de objetividad de la neurociencia, y a la vez la PSM se introduce en la Educación y la Salud, donde se hacen "evidentes" sus efectos subjetivadores sobre el cuerpo.

Aunque en la AAP se iba configurando una formación a partir de intereses locales, la mirada hacia la formación europea siempre se mantuvo alerta. Aún hoy día el diálogo e intercambio se mantiene activo. Existe en esta relación Europa-Argentina una escucha atenta hacia la información que proviene del viejo continente –cargada de autoridad–; a la vez, y a modo de espejo hacia los psicomotricistas argentinos, aparece un verse a sí mismos reconociendo y valorando el recorrido realizado y los aspectos construidos, en tanto innovación y valor positivo.[165]

La FPC, con sus dificultades para ser estudiada, se mantuvo y se mantiene en una escena práctica y experiencial (todos los docentes a quienes entrevisté vieron con muy buenos ojos que me adentrara a investigar este campo, esperando un aporte reflexivo y teórico a la FPC, tan ninguneada, tan desligitimada en la Academia, tan poco valorada por la educación en general, siempre a contrapelo del positivismo científico y del iluminismo educativo)[166].

En el próximo capitulo abordaremos el "dispositivo educativo de la FPC" implementado en la Formación de Licenciatura de PSM UNTREF, entendiéndolo como el resultado de un largo recorrido que tiene un origen "interdisciplinario" en nuestro país, en la AAP y a la vez como resultante, siempre en dinamismo, de las pujas por la adecuación a una pormación de grado universitario. Enfocaremos entonces el análisis microsocial del Caso, para comprender los saberes que se producen, qué modos de aprendizaje se promueven y por qué en las clases de FPC UNTREF. Me encuentro en una nueva vuelta entre datos y teoría, que me enfrenta como investigadora a la "indeterminación del cuerpo/sujeto". Atenta a comprender este fenómeno, a partir de los sentidos y significados que los mismos actores ponen en circulación, me permito aislar categorías de análisis, partiendo desde la propuesta del *embodiment* (Csordas, 1993). Desde la fenomenología de Merleau Ponty (1970), Csordas (1993) propone considerar al cuerpo como "sustrato existencial", "necesario para ser". Esta propuesta implica pensar al cuerpo en escena, estando, haciendo, viviendo, y determinar desde allí aquellas *"(...) experiencias perceptuales y el modo de presencia y compromiso con el mundo"* (Csordas, 1993: 83). Las categorías de análisis son difíciles de delimitar, porque aun dentro de la perspectiva fenomenológica se presentan entrelazadas o entrelazando las producciones simbólicas. ¿Cómo objetivar lo indeterminado de la existencia "participacional"? ¿Cómo objetivar las experiencias tónico-posturales y sus resonancias y enlaces imaginarios y simbólicos? Vamos a adentrarnos en

[165] Son reflejo del diálogo entre la PSM local y la europea las jornadas de 2016 realizadas por la fundación FUNADIP, en las que la mesa conceptual estuvo representada por Marc Rodriguez (psicomotricista francés) y Daniel Calmels (psicomotricista representante local).

[166] Recuerdo una anécdota de las reuniones docentes UNTREF, en donde una docente de FPC contó riendo una escena que vivió en el ascensor de la universidad: se cruzó con el Secretario Académico, se saludaron y subieron. Ella llevaba un gran bolso lleno de rollos de papel higiénico que iban a utilizar como material para propiciar el trabajo corporal en FPC. Él la miró, miró el bolso, y no dijo nada. Ella tampoco, pero captó lo extraño de la escena: ¡en la universidad se iba a "estudiar" con papel higiénico!

este análisis a partir de escenas de las clases y las voces de sus actores: docentes, alumnos y exalumnos.

Capítulo 4

Etnografía de la Formación Personal Corporal UNTREF: formación para la relación

Y ahí entraría lo corporal, en el sentido de que lo personal/corporal no están separados. Son formas de denominar algo que está unido." (Papandrea,[167] entrevista, 2016)

La FPC UNTREF es parte del Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en PSM, UNTREF[168] (UNTREF, 2001 y 2008). Esta área de formación consta de varias materias que proponen una progresión formativa desde el inicio de la licenciatura hacia la titulación profesional: Taller de Introducción a la PSM[169] (1er año), Formación Personal Corporal I[170] (2º año), Formación Personal Corporal II[171] (3er año) y Formación Personal Corporal III - Formación Profesional del psicomotricista[172] (4º año). Dentro de esta área también se incluyen una serie de talleres que complementan la formación corporal (Taller de Movimiento y Postura, Taller de Juego, Taller de Teatro, Taller de Voz y Ritmo, Taller de Expresión Plástica).[173]

Las clases de las materias de esta área se realizan en aulas construidas ad hoc, en la sede II de la UNTREF en la localidad de Caseros, provincia de Buenos Aires. Allí se dispone, en el tercer piso, de dos amplios salones de 15 metros de largo por 10 de ancho aproximadamente, con pisos de madera (Salón de PSM I y II), destinados al trabajo corporal en la formación de la Licenciatura en PSM. Cuentan además con materiales tales como colchonetas, pelotas,

---

[167] Papandrea, A.: psicomotricista AAP, 1994. Coordinadora de Trabajo corporal en el Instituto de la Máscara, 2002. Postítulo en la Universidad de El Salvador: "Abordaje terapéutico del cuerpo y la voz". Docente de FPC desde 1994 en AAP hasta la fecha en UNTREF.

[168] El Plan de estudios de la Licenciatura en PSM UNTREF fue aprobado por la Resolución Ministerial Nº 185/2001.

[169] En el programa de estudios, sus objetivos son: 1) el acercamiento a los conceptos centrales de la PSM; 2) la experiencia corporal a través del juego, del movimiento y de la relajación; 3) la construcción de una actitud de escucha y una mirada cada vez más competente a la especificidad psicomotriz; 4) el acercamiento responsable a la práctica psicomotriz (clínica, educativa, comunitaria y de investigación).

[170] FPC I, en su programa de estudios, establece que su objetivo es promover la investigación del propio funcionamiento corporal en relación con los otros, la tarea y sus aprendizajes, como base para la construcción de la posición del psicomotricista.

[171] La FPC II se propone: favorecer la apropiación de recursos, discurso y actitudes favorables para el desempeño del futuro rol de psicomotricista, por la vía corporal personal, que implica el reconocimiento por parte de los alumnos de los procesos individuales y grupales de trasformación y aprendizaje. Se orienta sobre tres ejes: 1) La experiencia corporal personal de cada alumno y a su registro. 2) La fundamentación teórica y el análisis conceptual. 3) La aplicación de las técnicas como recursos en la práctica psicomotriz.

[172] La FPC III - Formación profesional del psicomotricista se propone en su programa de estudios la aplicación y puesta en práctica de la intervención psicomotriz.

[173] Estos talleres no fueron incluidos para la investigación, ya que en su mayoría son propuestas dirigidas por docentes no psicomotricistas, los cuales aportan a los alumnos un acercamiento corporal a temáticas acordes a cada propuesta.

materiales diversos grafo-plásticos, material descartable (cajas, cartones, botellas de plástico, entre otros), telas, aros, bastones, etc. No hay mobiliario.[174] Allí los docentes y alumnos de las formaciones y los talleres corporales llegan, se descalzan y dejan sus útiles y enseres personales en un rincón de la habitación, para disponerse a trabajar con su cuerpo y con los otros.

Los psicomotricistas estudian dentro del llamado "dispositivo de FPC"[175] un eje que es común a todas las materias de FPC y que viene siendo nombrado de diferentes maneras desde los programa de FC AAP: es el eje "actitudinal" de la formación del psicomotricista para su práctica profesional, el eje actitudinal de "lo psicomotor", el cual implica cierta disposición / atención / percepción a un registro del propio cuerpo y del cuerpo del otro, necesario para construir una posición psicomotricista óptima para la práctica profesional. A su vez estas materias incluyen el abordaje reflexivo sobre la intervención técnica del ejercicio profesional.[176]

> *"El trabajo corporal, para mí, es lo personal… el hecho de hablar es lo personal, el hecho de la acción misma, la experiencia de hablar, la experiencia de moverse, la experiencia del trabajo con el otro."* (Chediak,[177] entrevista, 2016)

> *"(…) construir también esa distancia interna, que es tónico emocional y afectiva, que arma como una medida de espacio, de tiempo y de acciones, en relación a eso que el otro me trae como problema, como conflicto de su cuerpo(….) conectarse con el propio funcionamiento, lo psicomotor, y descubrir ahí cuáles son los propios obstáculos (...)"* (Papandrea, entrevista, 2014)

> *"(…) los psicomotricistas tenemos que saber de nuestro cuerpo, saber nuestro funcionamiento corporal (…) saber cómo es lo que pasa en el cuerpo cuando uno se relaciona con el otro. Como si uno pudiera empezar a leer ahí algo del impacto que produce el intercambio con el otro. El impacto o las características que también pueden leerse en el propio cuerpo."* (Marazzi[178], entrevista, 2016)

> *"(…) escuchando alguna historia hay un efecto y una afectación que resuena (…) esas resonancias tónico-posturales con las que nosotros podemos nombrar algo del funcionamiento (...) se va armando un encadenamiento temporal, un encadenamiento conceptual, un encadenamiento de registro personal y de lo que va aconteciendo a cada uno en el proceso de*

[174] Las observaciones que se realizaron corresponden al Taller de Introducción a la PSM, FPC I, FPC II, FPC III.

[175] La denominación "dispositivo" la utilizan los mismos docentes UNTREF. Acerca de ella ampliaremos más adelante, cuando a partir del análisis de las entrevistas nos detengamos a pensar en las relaciones entre la FPC y los procesos de subjetivación y el enfoque de la identidad dentro de una "comunidad de prácticas" (Wenger, 2001).

[176] Área de formación que en los tiempos de la Escuela de la AAP estaba destinada al aprendizaje que se realizaba en las materias teóricas de la rama de PSM: "Teoría y Técnica".

[177] Chediak M.: Lic. en PSM, UNTREF, 2017. Psicomotricista especializada en Salud y Educación, IPEAP, 2002. Profesora de expresión corporal en la Escuela Nacional de Danza, 1990. Realizó formación en danza-teatro en el Centro Cultural Rojas. Actualmente es docente de FPC I, desde que se inició la formación universitaria.

[178] Marazzi M.: Lic. en PSM, UNTREF, 2007. Psicomotricista especializada en Salud y Educación, IPEAP, 2002. Psicomotricista, AAP, 1984. Profesora de Educación Física, Instituto Nacional de Educación Física San Fernando, 1980. Instructora de Relajación Kum Nye, Centro Ratna Ling, Cazadero, California, 2009. Coordinadora de Constelaciones Familiares, Centro Bert Hellinger Argentina, 2001. Psicóloga social, Escuela de Psicología Social del Norte, 1990. Docente de FPC desde 1984 en AAP hasta la fecha en UNTREF.

trabajo."
(Brukman, entrevista, 2016)

En todas las materias del área de la FPC UNTREF, los alumnos y las alumnas son recibidos en un espacio de trabajo con un sesgo intimista, donde el ambiente y la relación pedagógica (docente-alumnos) se transitan con confianza, que facilita la propuesta corporal-personal:

"La FPC me permitió encontrarme con mi historia (…) puedo decir que me posibilitó a estar sensible con mi cuerpo y a diferenciar lo propio de lo ajeno."

"(…) me encontré con partes, sensaciones y vivencias de mi cuerpo que nunca transitaba."
(Ex alumnos, encuesta, 2016)

"(…) uno trae su propio material (…) trabajamos con el cuerpo y sus imágenes, uno trabaja con sus propias imágenes; si trabajamos con el cuerpo y la historia, uno trabaja con su propia historia (…) Es un proceso gradual, de acompañamiento, en donde la persona es como material de su propio trabajo".

(Brukman,[179] entrevistas, 2016)

Ese espacio de confianza que permite comenzar desde el Taller de Introducción inicia un proceso gradual, que comienza así:

> *"El trabajo corporal consiste en acercarlos a aquellas palabras que puedan describir cuáles son sus potencialidades, cuáles son sus particularidades (…) y comienzan a ponerle nombre a las diversas calidades de tono, diferentes emociones, estados (...). Como si pudieran construir un discurso (...) tomar el discurso de la PSM para poder describir ese universo. En ese sentido es aprender a construir una especie de recorrido, que es un viaje que van a tener que seguir luego (...) Hay un trabajo de descubrimiento, de sensibilización, un trabajo de concientización, un trabajo de liberación de (alguna manera) de las 'ataduras para poder jugar' y hacerlo sin miedo."*
>
> *"Se les ofrece a los estudiantes un espacio para que tengan experiencias con su cuerpo, con los objetos, con el jugar y además un abordaje de los conceptos básicos de la PSM."*
>
> (Relato de dos docentes del Taller de Introducción a la PSM durante el intercambio con Susana Robert Ouvray, 3/06/2016, UNTREF)

Desde el "Taller de Introducción a la PSM" UNTREF y a lo largo de los 4 años, los alumnos y las alumnas van transitando por experiencias y vivencias, a la vez que aparecen sentidos otorgados por ellos mismos, por los compañeros del grupo de estudio y/o por el docente a partir

[179] Brukman S.: Lic. en PSM, UNTREF, 2008. Psicomotricista Especializada en Salud y Educación, IPEAP, 2002. Psicomotricista, AAP, 1984. Fonoaudióloga de UMSA. Docente de FPC desde 1984 en AAP hasta la fecha en UNTREF.

de las diferentes relaciones conceptuales que se van articulando con el "trabajo corporal" que, como ellos enuncian, siempre es personal, y que posibilita esa sensibilización o conciencia, en lo que la docente nombra como "descubrimiento":

> *"(…) la palabra ayuda a ahondar en la experiencia. Una palabra bien puesta durante un trabajo corporal, el trabajo corporal está hecho de palabras. Entonces la palabra que uno va diciendo, precisa, da dirección hacia dónde uno está proponiendo la experiencia. Son palabras que muchas veces son metáforas."* (Marazzi, entrevista, 2016)

Así, la relación entre función tónica y palabra se articula en el abordaje corporal, dando valor a la "experiencia corporal". Aparece expresada de la siguiente manera por la docente:

> *"(…) hablar de la experiencia es un desafío para que la experiencia no se achate. Entonces el trabajo del abordaje de lo corporal, el trabajo con el cuerpo tiene que ver con entrar en la experiencia corporal.*
> *Entrar quiere decir que uno tiene un nivel, porque podemos hablar de distintas capas de profundidad, corremos el riesgo de no decir lo que pasa en la experiencia, sino hablar desde la teoría, leen después un texto y dicen: ahí va, y me parece como si hubiera ahí un entretejido de la teoría con la experiencia, de lo que es el cuerpo y lo que es la palabra (...) Hace falta cultivar la experiencia para que vaya más profundo, y cultivar las palabras en relación con la experiencia para que sean; yo lo hablo en un texto, de cómo la palabra tiene que estar enraizada en el cuerpo, enraizada en la experiencia; si no, se queda como suelta.*"
> (Marazzi, entrevista, 2016).

> *"(…) la investigación del propio funcionamiento psicomotor, para enlazar justamente con la teoría, con la práctica, a partir de la experiencia personal corporal. Pero no entendiendo esto como una cosa dicotomizada entre la teoría y la práctica, sino viendo cómo esto recursivamente (…) afecta a una y a otra."*
> (Brukman, entrevista, 2016).

La experiencia corporal toma un lugar de "densidad" en relación con cómo se van proponiendo las actividades vivenciales y las reflexivas, y hace lugar al alumno tomando, construyendo "su posición psicomotricista":

> *"El lugar de apropiación de la propia palabra (…) uno podría decir: la experiencia entendida como acción transformadora ligada al sentido, a la transmisión, al relato, a la autoría."*
> (Brukman, entrevista, 2016)

Las materias de FPC están conducidas por un docente a cargo, un docente adjunto y uno o dos alumnos auxiliares,[180] es decir que habitualmente están coordinadas por un equipo. De acuerdo con la modalidad del docente a cargo, las clases las llevan adelante ellos mismos, y los adjuntos tienen mayor o menor participación según el caso. Algunos de los docentes adjuntos toman notas a modo de observación y participan acompañando al docente a cargo.

[180] Los auxiliares son alumnos que ya están en un nivel avanzado en la formación de Licenciatura y a quienes desde la coordinación de la Carrera se les ofrece participar regularmente durante el ciclo lectivo acompañando al equipo docente. Su cargo de auxiliar los faculta a ser parte de la preparación de las clases y de algunas actividades previamente consensuadas con los docentes a cargo (en general son observadores durante la clase, toman notas, se encargan de alguna cuestión organizativa y/o administrativa, etc.).

Durante las clases de FPC UNTREF, a modo de vivencias o experiencias prácticas, según los programas de estudios analizados, [181]aparecen propuestas pedagógicas que implican:

- ✓ Actividades que promueven las sensibilidades corporales (interoceptiva, propioceptiva, exteroceptiva[182]), registro del tono muscular y sus fluctuaciones, así como del equilibrio y de las reacciones equilibratorias.
- ✓ Actividades que proponen desplegar y recrear la actividad lúdica.
- ✓ Actividades de relajación (métodos de Schultz, Jacobson, Bergès, otros).
- ✓ Actividades grafo-plásticas (con modalidades y materiales diversos: fibras, crayones, papeles, pliegos amplios, tijeras, plasticola, crealina, material descartable, cintas adhesivas, etc.).
- ✓ Actividades direccionadas al trabajo sobre el propio cuerpo y/o al trabajo sobre el cuerpo del otro.
- ✓ Actividades que plantean el desarrollo sobre lo grupal.
- ✓ Actividades de observación de la tarea de los otros y de uno mismo (trabajo de auto-observación, observación participante, observación de la clase desde un lugar no participante, otros).
- ✓ Actividades de representación con modalidades diversas (expresar en palabras y socializar las vivencias percibidas y/o recordadas, llevar notas de las vivencias a modo de diario, reelaboraciones conceptuales, escribir interpretando cuestiones observadas en otros o en uno mismo, etc.).
- ✓ Actividades que orientan estos trabajos hacia una reflexión, que incluyen algún texto escrito conceptual y/o "ensayos" prácticos, sobre la futura práctica profesional.
- ✓ Actividades que enlazan el trabajo a modo de proceso, que pueden ser propuestas prácticas y/o reflexivas (respecto de clases anteriores y posteriores, así como

---

[181] Ver Programas de Estudio en ANEXO A.

[182] Las sensibilidades orgánicas forman parte de los conceptos estudiados por los psicomotricistas y que hacen al funcionamiento del tono muscular, permitiendo los registros orgánicos necesarios para la organización postural y el movimiento en general (Wallon, 1965; Ramos, 1979). Desde una perspectiva neuroanatómica se distinguen diferentes tipos de sensibilidades orgánicas gracias a las cuales el Sistema Nervioso Central recibe diferentes tipos de informaciones. La **sensibilidad exteroceptiva o superficial** informa al sistema nervioso sobre diferentes propiedades del medio exterior, gracias a receptores cutáneos. Existen tres tipos de sensibilidad exteroceptiva: táctil, térmica y dolorosa (algésica o nociceptiva). La **sensibilidad propioceptiva o profunda** informa al sistema nervioso sobre el estado, en determinado momento, del aparato locomotor, gracias a receptores situados en los huesos, músculos, tendones y articulaciones. La **sensibilidad interoceptiva o visceral** es la que informa al sistema nervioso sobre diferentes parámetros vegetativos: presión arterial, ritmo cardíaco, distensión vesical, tenor de oxígeno y gas carbónico en sangre, etc. (Derlon, Jean-Michel, 1982)

desde la perspectiva personal, hacia momentos anteriores de la vida –infancia, familia– que involucran también la evaluación del propio proceso al modo de "autoevaluación".

Es importante también determinar los contenidos que los psicomotricistas no aprenden en su formación corporal: allí los estudiantes no reciben la enseñanza de técnicas específicas de abordaje psicomotor, para conocerlas, entrenarlas y ejercitarse en su aplicación en su tarea profesional.

> *"Trabajar con las técnicas corporales constituye un medio y no un fin. Sería utilizar las técnicas corporales como los objetos con que uno cuenta (…) volver sobre las técnicas desde otra posición que admitiera un trabajo interdisciplinario verdadero, dejar hablar a las personas que saben de otras técnicas, que trabajan con el cuerpo, desde el campo de lo corporal, escucharlas y dialogar, no necesariamente acordar. Y permitirles que trabajen con mis alumnos, para después ver qué efectos tenía eso en los alumnos y cómo eso se podía relevar y retrabajar para lo psicomotor."* (Papandrea, entrevista, 2014).

No aprenden allí tampoco a implementar técnicas estandarizadas rehabilitadoras, ni educativas, ni psicoterapéuticas. El acercamiento que tienen a una técnica concreta es para conocerla y redireccionarla hacia la perspectiva psicomotriz, resignificándola para adaptarla como "recurso" que rescata o privilegia la característica singular y subjetiva de la práctica del psicomotricista en una escucha singularizada hacia su intervención, y de acuerdo con las trayectorias particulares de cada profesional (Marini: 2015-2016, Brukman: 2015-2016, Papandrea: 2009-2010, Marazzi: 2012-2013).[183]. Y desde allí, reconocerlo como técnica / recurso / herramienta para el psicomotricista:

> *"Lo técnico (para el psicomotricista) sería que uno está yendo a encontrar modos de facilitar este estado de comunicación con el otro, cuando uno se encuentra con un otro al que le cuesta (…) hay algo de la flexibilidad y algo de la 'disponibilidad corporal' que ensayamos (…) como una disponibilidad comunicacional: que uno está dispuesto a comunicarse con el otro."* (Marazzi, entrevista, 2016)

> *"La técnica (del psicomotricista) es el lugar (…) un posicionamiento de un recorrido y de una presencia frente al otro, que lleva un trabajo propio."* (Chediak, entrevista, 2016)

Las temáticas abordadas son múltiples: lo propio - íntimo - la historia personal/cultural; el jugar de uno y con otros; lo sensorial: el registro tónico, el registro de las sensibilidades (la

respiración); la palabra, la escucha, las representaciones; actividades corporales personales (yoga, *kum nye*, danza, *tai chi chuan*, relajación); el quehacer del psicomotricista (la intervención en PSM, la lectura de la singularidad). Este recorrido también tiene un sesgo muy variable de acuerdo con el docente que lleva adelante la conducción de la cátedra. Cada docente no solo porta un estilo particular, sino que entiende la práctica psicomotriz desde la perspectiva de su propio proceso de formación. El sesgo personal aparece tanto desde el estilo didáctico (que veremos reflejado en las escenas observadas y presentadas más adelante en este mismo capítulo) como desde el enfoque epistemológico puestos en juego. Se perfila la propuesta didáctica de acuerdo con el marco conceptual con el que cada docente entiende y fundamenta "lo psicomotor" o, como algunos enuncian, "la lógica de lo psicomotor":

> *"La posición que yo tomo en la cátedra (…) desde el lugar transferencial (...) la posición docente yo la leo en relación a la transferencia y particularmente en una materia donde (…) lo personal siempre está muy presente."* (Chediak, entrevista, 2016)

> *"(…) hay como una lógica en función de la mirada y de la posición que yo tengo en función de cómo voy a entender el funcionamiento psicomotor (…) uno trabaja con la posición de enunciación, entre otras cosas, la escucha, qué es la historia, los procesos de subjetivación, la constructividad corporal."* (Brukman, entrevista, 2016)

> *"(…) se auto-observan (…) eje que pendula entre la observación al otro y la observación sobre sí mismo, que lleva a una reflexión sobre sí mismo (…) la lógica de lo psicomotor en la aplicación, en el trabajo (…) relevar emergentes, decir qué emergentes aparecieron en lo grupal que puedan ser tenidos en cuenta para la vez que viene (…) si yo tuviera que planificar una clase, o yo tuviera que armar un taller, o tuviera que hacer una intervención, bueno, a partir de lo que surgió, qué se me ocurre proponer."* (Papandrea, entrevista, 2016)

> *"(…) yo introduzco mucho, lo que mantengo mucho es lo lúdico. Y la verdad es que no sé si en las otras formaciones se trabaja tanto lo lúdico (…) rescato muuucho los juegos tradicionales, poder pensar lo psicomotor desde lo que se trabaja en los juegos tradicionales: el espacio, el cuerpo, los otros (…)"* (Marini,[184] entrevista, 2014)

Advertimos un sesgo personal y un marco conceptual que no siempre es común; recordemos que, en el capítulo anterior, vimos que los docentes se formaban en la dinámica del "aprendiz" en la EAP; es decir, todos se inician con una matriz común (ECRO, lo grupal, los "emergentes" de lo implícito, el juego, etc.).[185] Pero luego, desprendiéndose de las figuras clave, comienzan a desplegar sus propios recorridos formativos y docentes. "Somos buscadores de formación", decía una de ellas, y otra recalcaba que algunos reconocen en su "trayectoria corporal" mayor afinidad que otros con las improntas que se presentaron en ese momento. Recordamos, por un

[184] Marini, C.: directora de la EAP entre 1987-1988 y 1994-1999. Docente en FPC UNTREF hasta la actualidad.

[185] Recordemos que todas las docentes entrevistadas se formaron en la matriz de aprendizaje que se organiza en la AAP, todas se formaron "en y con su cuerpo" en lo que con Berardi (2017) presentamos como la lógica de la conjunción. Luego, con la primacía que ejerce el psicoanálisis, la relación vincular y la "empatía" fue descalificada y comenzó a utilizarse entre los docentes (entre quienes me incluyo) la noción de "relación" en términos de estructura en donde emerge el sujeto.

lado, la "relajación terapéutica" y el enfoque psicoanalítico,[186] y por el otro la perspectiva centrada en la experiencia del jugar corporal y de las dinámicas grupales.

A partir de la lectura de los Programas de Estudios de las materias FPC UNTREF[187] podemos sintetizar el recorrido de aprendizaje que realizan los futuros psicomotricistas en este dispositivo de formación sobre lo actitudinal:

- ✓ El **Taller de Introducción a la PSM** propone que los alumnos y las alumnas construyan competencias intrínsecas a la posición del psicomotricista: 1) Experimenten, registren y reflexionen acerca de la propia actitud lúdica y disponibilidad corporal. 2) Relacionen la experiencia corporal con la teoría. 3) Se interroguen acerca de obstáculos propios y posibilidades, a partir de: transitar por experiencias lúdico corporales, sensoperceptivas y de registro del propio cuerpo en la relación con los otros, con los objetos y con el espacio; experimentar y reflexionar sobre los conceptos de juego y de actitud lúdica en PSM; e interrogarse y reflexionar acerca de la experiencia con la mirada y la escucha con el propio cuerpo.

- ✓ **Formación Personal Corporal I** propone la investigación sobre la propia experiencia corporal y la particular modalidad de funcionamiento corporal a partir de: comprender las relaciones entre el cuerpo y el lenguaje; el lugar de las sensaciones, percepciones, imágenes, palabras, historia personal, creencias, mitos, pautas culturales, circuitos identificatorios que constituyen la corporeidad; y construir textos propios y grupales a partir de la experiencia corporal para historizar sobre el proceso personal corporal.

- ✓ **Formación Personal Corporal II** propone conocer, investigar y fundamentar acerca de los recursos y técnicas propios de la PSM y otros de aporte interdisciplinario que amplían el abordaje psicomotor actual.[188] Sus orígenes y aplicaciones (contenidos teóricos). Auto-observarse y dar cuenta del propio proceso de aprendizaje de la materia en relación al trabajo corporal con los recursos técnicos, pudiendo ubicar obstáculos y posibilidades en la puesta en uso dentro de la formación corporal y técnica del psicomotricista. Desarrollar y ejercer una actitud reflexiva, pertinente y participativa (contenidos actitudinales). Lograr una posición de cuestionamiento y también definición del lugar de la técnica desde el discurso psicomotor. Ubicar la noción de recurso técnico

[186] En la UNTREF, este enfoque corresponde a la perspectiva conceptual de la actual conducción y del cual la carrera cuenta un texto de referencia publicado en la casa de estudios: *Pensar lo psicomotor*, de González (2009).
[187] Ver ANEXO A.
[188] En este caso los alumnos transitan por la experiencia de técnicas que no son presentadas para aprenderlas sistemáticamente para su aplicación sino para vivenciarlas y reflexionar sobre ellas, como decían las docentes: "(…) tomar el discurso de la PSM para poder describir ese universo".

como modo de intervención flexible, que opera por la relación o transferencia en función del sujeto de la práctica psicomotriz (contenidos para la práctica), a partir de transitar por técnicas y recursos corporales, y la observación.

- ✓ **Formación Personal Corporal III (Formación Profesional del psicomotricista)** propone que los futuros psicomotricistas adecuen los recursos teóricos, técnicos y corporales aprendidos para la persona, grupo o institución con que están trabajando, descubriendo aquellos que surjan en el ejercicio de la práctica, y reflexionen acerca del funcionamiento del propio cuerpo en la puesta en práctica profesional, a partir de entrar en relación con los sujetos de la práctica psicomotriz desde una perspectiva fundamentada en la PSM.

En los planes de estudio el cuerpo aparece presentado desde distintos contenidos y abordajes técnicos, que luego se ven reflejados en las propuestas de aprendizaje de los estudiantes en la clase de FPC UNTREF.

De las observaciones

En mi inmersión al campo realicé 5 observaciones de clases de FPC durante el segundo cuatrimestre de clases de 2015 y el primer cuatrimestre del 2016. Fueron clases dentro del programa habitual de la cursada de ese momento, que se decidieron solo a partir de la aceptación por parte del docente y la posibilidad de acordar horarios, es decir que los contenidos trabajados ese día en las clases eran los que se proponían dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje habitual.[189] Decidí observar durante el horario de clase, en su duración normal y

[189] Algunas de las docentes de FPC UNTREF fueron también docentes mías en la AAP, otras fueron compañeras de estudio. Todos los docentes adjuntos fueron también alumnos en materias en donde yo fui su docente en la UNTREF.
Es importante señalar que, cuando comencé a acercarme a mis actuales colegas con el propósito de iniciar mi trabajo de campo en el marco de esta investigación, todos recibieron con agrado –no sin recelo en algunos, más evidente– la "oportunidad" de que alguien reflexione y escriba acerca de la FPC psicomotricista. Todas señalaron el valor que esta investigación aportaría para la disciplina en general. Algunas de ellas me explicitaron sus ganas de aportar, alguna me informó acerca de sus experiencias actuales de investigación en esta línea de estudio, pero con sus particularidades (por ejemplo, el estudio sobre adultos y/o adultos mayores que viene realizando Papandrea: "El abordaje psicomotor de adultos", UNTREF 2013-2016). Tuve, en general, a pesar de las tensiones que conviven en un campo profesional/científico, buena recepción y disponibilidad ante mi demanda, permitiéndome la entrada a observar y para realizar las entrevistas. Tengamos en cuenta que yo, a mi vez, soy docentes de materias eminentemente teóricas dentro del Plan de Estudios UNTREF: no soy experta en el terreno de la FPC y mi desempeño profesional es también el de psicomotricista. En el círculo de docentes UNTREF mi lugar es reconocido respecto al estudio de la teoría psicomotriz, mi trabajo sobre la especificidad que aporta Henri Wallon y mi interés sobre los temas que presenta la ética y deontología profesional (temas que abordo tanto desde mi cargo docente en la UNTREF, como desde mi práctica profesional en la AAP). Durante las clases observadas cada docente me presentó en mi carácter de observadora y todas dieron la posibilidad de que los alumnos me preguntaran alguna inquietud al respecto. Yo presenté brevemente mi objeto y propósito del estudio, presentando también mi característica de nativa y la necesidad de

completa. Me reencontré, en las observaciones realizadas, con recuerdos de experiencias atravesadas en mi formación: algunas propuestas que se replicaban, materiales y experiencias que fueron ofrecidas por mis docentes y vivenciadas por mí y el grupo de estudiantes con el cual transitaba mi formación en los tiempos de la AAP, en donde mi cuerpo fue interpelado y mi subjetividad conmovida, y en donde la experiencia lúdica y la reflexión eran parte de las clases. Realicé luego entrevistas a estas mismos colegas a las cuales había observado conduciendo las clases de FPC.[190] Dichas entrevistas fueron todas en profundidad, que nos permitieron introducirnos en temas varios y que, a su vez, que se interrelacionaban entre sí: las trayectorias corporales de los docentes, su formación, su perspectiva conceptual actual respecto de la PSM, sus abordajes y modos de intervención como docentes de FPC UNTREF, y otros.

Las clases de FPC UNTREF

Presento a modo de semblanzas de FPC UNTREF, tres ejemplos de fragmentos de clases. Duración de las clases: 3 horas y media (con un receso de 20 minutos aproximadamente). Lugar: Sala de PSM I y II, UNTREF, Caseros.

Estos fragmentos de observaciones fueron elegidos porque permiten construir un bosquejo del modo de trabajo pedagógico, de la diversidad de actividades que realizan los docentes con sus alumnos, así como del modo en que se presenta la relación pedagógica docente-alumnos. Asimismo, me permiten localizar algunos aspectos del trabajo corporal que me ayudan a delimitar las categorías "el cuerpo (función tónica) - el otro - el jugar - la palabra" que van apareciendo a lo largo de la etnografía, retomando la red semántica para el análisis. Las tres escenas forman parte del circuito de clases ordinarias dentro de la cursada de estudios 2015-2016. Todas ellas se desarrollaron en una de las dos Salas de PSM. Todos los grupos tienen una cantidad aproximada de entre 25 y 30 alumnos, de los cuales el 95% (aproximadamente) son mujeres.[191] En todas las clases observadas percibo espontaneidad en el intercambio y buena disposición general. Las clases se desarrollan en un clima de cierta informalidad y familiaridad, y a la vez, seriedad y atención ante la tarea.

---

observación "desde afuera" un espacio de formación que para mí ya era conocido. Sus preguntas circularon en torno a la elección de la maestría, no indagaron sobre mis inquietudes o hipótesis de trabajo.

[190] Solo con una de las docentes entrevistadas decidí no acordar para la observación, ya que los alumnos de esa cursada coincidían siendo prácticamente los mismos que en ese momento me tenían a mí como docente en Teoría de la PSM I (ciclo lectivo de 2015-2016).

[191] Los grupos de cada materia de FPC son grupos de alumnos que cursan durante un año lectivo todos juntos (exceptuando alguna baja por causas personales). Hacia el fin del año realizan la evaluación de la cursada (algunos con un trabajo final, otros a partir de varios trabajos prácticos que fueron confeccionando durante la cursada).

ESCENA N° 1:

Sentados en ronda en el suelo de la sala, la docente invita a comenzar la clase leyendo las "crónicas"[192] *de la clase pasada. Dos alumnas se levantan y reparten a todos los presentes, incluida la docente y yo.*[193] *Comienza la lectura, mientras el grupo la sigue con escucha atenta y en silencio. Su texto dice:*

"(...) surgen en el grupo comentarios que decían que les había gustado la representación de los personajes y cómo (…) podían ver que sus personajes se hacían presentes en diferentes situaciones de la vida cotidiana (…) La teatralización sirve para tener un registro corporal propio, a través de ese registro se pueden ver las imágenes que produce uno mismo y lo que los otros ven[194] *(…) ¿Qué implica para cada uno estar cómodo? ¿Qué es la comodidad?*[195] *Creo que uno tiene un concepto de comodidad diferente de acuerdo a las experiencias que lo atravesaron, pero ¿qué es la incomodidad? ¿Es algo que se va construyendo. ¿Es lo mismo incomodidad, inseguridad y vulnerabilidad? La comodidad mueve, se impulsa por el deseo, es un proceso de aprendizaje que no se produce sin resistencia, sin incomodidad, sin preguntas. Con esto*[196] *se entra al trabajo corporal y se puede trabajar con uno mismo y en la relación con lo demás, a partir de esto: ¿cómo se puede salir de la propia escena para ver otra escena? Cuando observo, ¿qué observo? Cuando registro algo, ¿qué registro? ¿Cuál es nuestra mirada*

---

[192] Las "crónicas" de FPC son un ejemplo de "cosificación" en la negociación de enunciados (Wenger, 2001), una de las mútliples formas que van tomando los objetos por donde se formaliza la práctica pedagógica en FPC UNTREF. Las crónicas son llamadas "bitácoras", por la Lic. Susana Mó, "informes" por Alejandra Papandrea. Las diferentes cátedras de FPC realizan lecturas de crónicas de clases realizadas por los alumnos, en las cuales se evocan las experiencias y/o propuestas desarrolladas en la clase anterior a la vez que se introduce alguna reflexión conceptual, o experiencia o vivencia personal. La toma de datos, a modo de "diario" del trayecto de proceso de enseñanza-aprendizaje durante la FPC psicomotricista, es utilizada como modo de registro y reflexión de lo vivenciado durante la clase, un modo de tomar nota de ciertos efectos, resonancias, y de acceder a posteriori de la clase a reflexiones y articulaciones conceptuales, propuestas por el docente o de libre articulación de parte del alumno (Mo, 2015). Gran parte de los trabajos escritos finales, solicitados para la evaluación y promoción de las materias de FPC, tienen la modalidad de lo que nombran como "autoevaluación", en donde el mismo alumno da cuenta de su recorrido utilizando este mismo modo entre toma de datos y reflexión/articulación teórica. Esta propuesta también formaba parte de nuestro tránsito como alumnos en la formación AAP (en mi caso, desde 1991 a 1994).

[193] Ya explicité que mis observaciones de las clases privilegiaron la observación por sobre la participación tratando de interferir lo menos posible en el trabajo grupal.

[194] Actividad de "participación compartida", en donde el eje tónico-postural aparece dispuesto desde la mirada y escucha, produciendo una "disponibilidad" direccionada hacia el otro.

[195] La sensibilidad propia y ante el otro, el registro de la singularidad, abre preguntas. El trabajo corporal le abre preguntas (¿qué quiere decir? ¿Por dónde viene? ¿A qué corresponde?). Las preguntas abren a respuestas al modo de "tanteos" posibles. Habitualmente no son preguntas que se respondan con una respuesta conceptual que ordena y clausura el sentido, sino que sus enunciados se presentan al modo de principios directrices, fórmulas amplias, que sostienen la polisemia, que luego cada psicomotricista interpretará en la relación de "conjunción" desde un repertorio compartido, que remite a un "sustrato sintiente/enunciante"

[196] Esto de la comodidad e incomodidad se refiere a la "afectividad"/"subjetividad" puesta en juego.

particular?[197]

'¿Por qué nos interrogamos sobre la gestualidad y sobre la mirada? Porque cuando registro al otro puedo ver lo que le pasa y eso tiene que ver con lo que registro, observo y escucho de ese otro;, también se debe aprender a estudiar aquello que no está visible.

'Al regresar del recreo, la profesora propone que vayamos sacando la arcilla… y que la dividamos en dos partes. Para abordar el trabajo de la creación de imágenes, Alicia Battiaz[198] *afirma que: "lo maleable de la arcilla es un muy buen reflejo del cuerpo y la psiquis y del interminable ir y venir de las imágenes". Luego de eso nos dividimos en dos grupos y la profesora pide que un grupo se coloque en el centro y se disponga como un pedazo de arcilla. El otro grupo iban a ser los escultores. Con música de fondo, cada escultor elige a un compañero y comienza a modelarlo; se propone que el "escultor" le ponga un nombre a su creación y la "escultura" debía hacer lo mismo. Después de eso se cambian los roles del grupo y repetimos la consigna.*

'Finalizada la actividad, se abre el intercambio de nombres de las esculturas y de las sensaciones que nos produjo la actividad.[199] *En mi caso, como escultura me nombré "sostén de mano" y como escultora llamé a mi obra "el abrazo".*[200]

'Me pregunto, a raíz de lo que siento cuando el otro moldea mi cuerpo: ¿siento tensión? ¿Me dejo llevar? Al moldear el cuerpo del otro, ¿siente cosquillas? ¿Comodidad o incomodidad? A la persona que moldeo ¿le puede pasar/sentir lo mismo que yo siento cuando me moldean? ¿Qué de lo propio y qué del otro se juega en ese moldear y ser moldeado?"

(Fragmento del texto de la crónica de la clase del 13/4 realizada por una alumna de FPC I)

La clase continúa luego de la lectura: la docente, evoca esa clase anterior, en la cual, dice, trabajaron "modelando cuerpos". Respecto a esa clase la docente dice que no le había alcanzado el tiempo como estaba pautado, por lo que los alumnos y las alumnas habían realizado "la segunda escultura en arcilla en casa".[201] *Todos*[202] *se van levantando, hacen*

---

[197] Recordemos la frase del ex alumno "(…) pero a la vez clausuraría el sentido. A lo sumo lo conceptual me posibilitó estar sensible con mi cuerpo y diferenciar lo propio de lo ajeno (…) me encontré con partes, sensaciones y vivencias de mi cuerpo que nunca transitaba".

[198] Alicia Battiaz, escultora argentina que había sido invitada a la clase de FPC durante ese cuatrimestre.

[199] Se disponen a atender, a leer los signos y socializar sus percepciones simbolizándolas.

[200] Aparece el lugar de lo femenino, el cuidado del cuerpo, la crianza, asignado en los procesos históricos y sociales.

[201] Reconstruimos la secuencia de trabajo a partir de la crónica de la clase anterior: cada uno moldeó un cuerpo en arcilla (dejó la mitad del material); luego hicieron la experiencia vivencial de moldear el cuerpo del otro y ser moldeado por un compañero, para finalizar moldeando por segunda vez un cuerpo en arcilla (con la mitad reservada al inicio de la actividad).

[202] Todos / el grupo, que se mantiene y sostiene un proceso de trabajo corporal compartido, promueve el efecto de "conjunción" (Berardi, 2017); se sostiene entre el grupo el tiempo de escucha, la atención, el espacio para que el otro despliegue su decir.

comentarios entre ellos, risueños algunos, otros en silencio, y se vuelven a ubicar en círculo acercando sus "esculturas" (los objetos modelados en arcilla los dejan en el centro de la ronda, frente a su "autor", sobre el suelo. Representan cuerpos, son todos diferentes: algunos horizontales, como dibujados sobre un cartón con el material moldeable; otros con forma de escultura, en diferentes posiciones: algunos tienen detalles en el rostro y en la ropa, algunos tienen algún objeto que los acompaña). Cada uno, a medida que va eligiendo/decidiendo, socializa sus experiencias acontecidas en la clase anterior, presentando también las esculturas traídas desde sus hogares. En sus relatos, hablan del encuentro con la propia disponibilidad de ser tocado y modelado por el otro, expresan las dificultades de acercarse a tocar y modelar el cuerpo del compañero y exponen sus "modelados" informando también acerca de la elección del nombre de cada uno de ellos (los nombres que van diciendo cuando presentan sus modelados son también muy diversos: algunos son nombres propios, otros son palabras que evocan imágenes, por ejemplo: "estar", "libertad", "ser"). Se los observa atentos al relato que hace cada compañero. La docente también escucha muy atentamente; hace silencio, solo emite: "mmm…".[203] *Durante distintos momentos de la clase, la docente busca mi mirada, en tono de complicidad, como si las dos advirtiéramos un sentido o valor similar frente a lo que está sucediendo. En su mirada hay implicada una gestualidad con apertura mayor de ojos o sus labios más apretados acompañados a veces por el gesto de asentimiento con la cabeza. En otros momentos la docente abre algún tema a la clase: a veces es de índole teórica y/o conceptual, otras es más personal e íntimo. Por ejemplo, la docente hace referencia a la "imagen del cuerpo" y las imágenes que nos vuelven a partir de la mirada del otro. A una alumna le pregunta: "¿Estás hablando de dos polos de sensaciones, o ahí advertís que hay un pasaje, una fluctuación entre esos estados? Es importante que, si registrás este pasaje, vos trabajes sobre eso, es por ahí... qué nos pasa a cada uno en esos pasajes".*[204]

Luego del corte (hacen un receso de unos minutos), propone trabajar con relajación de Schultz.[205] *Los alumnos y las alumnas –sabiendo de qué se trata– se van acomodando: algunos se abrigan, todos se van recostando sobre colchonetas, distribuyéndose en el espacio de la sala.*[206] *La docente reduce la luz, y con un tono de voz tenue comienza a conducir el trabajo, a*

---

[203] La significación es efecto de lo que resuena allí, para ella, en el proceso grupal, del que estoy excluida. Yo no podía advertir las resonancias que la docente estaba percibiendo a partir de los signos (esculturas, títulos, etc.). Solo resuena, en mi caso, la función empática que en la docente resuena.

[204] Aparece aquí la diferencia entre la presentación de un concepto (el tono muscular y su carácter fluctuante, no estático, etc.) y la producción de significación que aparecería como efecto que resuena en la alumna, en ese contexto y en relación con su historia.

[205] La relajación de Schultz es un método que propone un entrenamiento sobre el propio cuerpo en base a la vivencia de pesadez y calor, en diferentes zonas del cuerpo, sobre la base de ciertas consignas que son siempre las mismas y que, a la vez, propician un estado progresivo de distensión y calma.

[206] Respecto de la técnica de la "relajación terapéutica", una docente afirma que posibilita "un reordenamiento tónico postural importante y una relación del cuerpo con el lenguaje que, la verdad, es

partir de consignas verbalizadas, caminando lentamentamente entre los alumnos y las alumnas, quienes escuchan y permanecen recostados y con los ojos cerrados.[207] *Las palabras que utiliza la docente hacen referencia a las usadas en la técnica; su modo de decirlas tiene un ritmo pausado y un tono de voz más grave que durante el resto de la clase. Dice consignas tales como: "Acomodo mi cuerpooo... Siento mi cuerpo apoyado en la colchoneta... Registro los puntos llamados de apoyo del cuerpo…*[208] *La respiración es tranquila…" (La misma docente realiza una exhalación sonora suave y prologada). "Ahora registro mi brazo derecho, el brazo derecho está pesado, pesaaado, quiere decir relajaaado... Mi brazo esta pesado y siento calooor… El brazo izquierdo también…" (Realiza una pausa, silencio, luego continúa diciendo): "Y las piernas, la derecha y la izquierda están pesaaadas, relajadas y con una agradable temperatura". Cuando la consigna es realizar el regreso del momento de relajación, los alumnos y las alumnas, en forma autónoma, sin la indicación precisa de la docente, van saliendo de la quietud, realizando diferentes movimientos y respiraciones más profundas, algunas se desperezan y se van incorporando muy lentamente, hasta finalizar el trabajo. Las docentes prenden las luces. No conversan sobre lo realizado.*

Luego de un nuevo receso, y nuevamente sentados en círculo sobre colchonetas, la docente les propone trabajar con las "fichas de sensaciones":[209] *en pequeños grupos, leen las fichas que trajeron con las sensaciones personales. La docente les dice: "Escuchan y luego los compañeros les devuelven algo de las 'resonancias' de esa lectura en su cuerpo, como una metáfora, una representación de eso que escucharon. Intenten no usar palabras...". En los pequeños grupos una alumna lee en voz alta su ficha de sensaciones personal; los demás escuchan y luego, de a uno, realizan a modo de representación gestual con su cuerpo, alguna respuesta a la ficha leída. Algunos, al entender la consigna de otro modo, responden verbalizando alguna idea. Esta actividad la realizan los grupos en forma simultánea; el clima es distendido, algunos sonríen, otros ríen declaradamente mientras realizan el trabajo; la docente a cargo, mientras tanto, conversa con la docente adjunta. Luego, cuando han tomado la palabra todos en cada pequeño grupo, hacen una ronda como en el inicio de la clase*

---

fundante para lo psicomotor, para como nosotros pensamos lo psicomotor". Otra docente aclara: "sigue siendo el dispositivo desde donde pensar el cuerpo y la intervención… la primera experiencia personal corporal reveladora de lo psicomotor en mí".

[207] A partir de la técnica, la docente promueve condiciones sensoriales para propiciar la distensión y la sensibilización, así como la producción de imágenes.

[208] Se propicia un trabajo de percepción, con lo pre-discursivo, el sustrato (Wallon, 1965A) o "sustrato existencial" (Csordas,1998) para hacerlo entrar en la "conjunción" (Berardi, 2017).

[209] La "ficha de sensaciones" es una propuesta didáctica que reciben desde esta docente, en la cual se plantean diferentes ítems a completar –al modo de una ficha médica–, pero en la cual se consulta sobre su experiencia o su registro de algunas sensaciones corporales: cada alumno trae consigo una ficha que completó anteriormente (a partir de una clase anterior y en su hogar). En mi formación como psicomotricista (AAP) también recuerdo haber atravesado por una propuesta didáctica similar referida a mi propia historia corporal. Ver ANEXO E.

para socializar lo realizado.[210]

(Registro de clase de FPC I - Observación de FPC I , 24/4/2016)[211]

ESCENA N° 2

Los docentes plantean comenzar leyendo las "crónicas"[212] *que habían realizado a partir de las "observaciones" de la clase anterior.*[213] *Para esta ocasión la crónica fue realizada como un trabajo compartido entre tres alumnos. Comienzan la lectura: en forma intercalada los tres van leyendo una parte del escrito común. La escritura está realizada en primera persona, los relatos describen vivencias y reflexiones de la clase anterior en la cual ellos ocuparon el rol de observadores. Hacen mención a cuestiones e interrogantes personales que les aparecieron en el momento de elegir si realizaban una "observación participante" o si permanecían "observando por fuera" del grupo. Cuando lee G., un alumno mayor que los demás, quien emite su voz con fuerza y velocidad, la docente le dice: "Leé tranquilo... respirá... respirá", mientras la docente realiza una respiración audible y lenta.*[214] *El alumno sigue leyendo sin interrumpir ni modificar*

---

[210] Se sostienen cierto encuadre de trabajo de lo grupal que podríamos referir a la psicología social pero el trabajo corporal/personal no sigue la metodología del ECRO pichoneano.

[211] Subrayo las técnicas utilizadas en la clase: modelado del propio cuerpo y de la arcilla, relajación Schultz y ficha de sensaciones. Formato de la clase: crónica de clase anterior, unos la reconstruyen, otros escuchan, se ponen en común las diferentes experiencias realizadas incluyendo la vivencia personal y las resonancias personales sobre el trabajo. Temáticas abordadas: tono muscular en el funcionamiento de la función tónica entre el sentir propioceptivo e interoceptivo, la vivencia de la fluctuación tónica, pasajes de estados, el encuentro-cercanía con el cuerpo del otro, resonancias en el propio cuerpo, imagen corporal (evocación de imágenes respecto de la propia historia corporal), representación y palabras. La docente toma el lugar de la conducción pedagógica: da las consignas de trabajo, dispone una escucha atenta, hace preguntas y comentarios respecto de lo que dicen los alumnos del trabajo realizado, hace algún subrayado de "lo importante", conduce la relajación. El trabajo habitual de la FPC: hay una dinámica de etapas de la clase, de preparación y acomodación a las propuestas propiamente dichas, que supone un trabajo que se va instalando como habitual para los alumnos y futuros psicomotricistas, respecto de conductas y procedimientos conocidos por todos y acuerdos establecidos. Es una habitualidad que naturaliza ciertos procedimientos y que hace que los alumnos "entren" en la propuesta para hacerse parte de esa experiencia. Retoman, en la crónica y en las temáticas abordadas, las experiencias trabajadas la clase anterior, estableciéndose relaciones de clase a clase.

[212] La docente luego, en las entrevistas en profundidad, dirá que ella asume nombrar "informe" a lo que en otras materias de formación se denomina "crónica". Aclara que en FPC II, a partir de una guía de observación confeccionada ad hoc, los alumnos realizan un informe, el cual no sigue necesariamente un orden cronológico, aunque lo puede seguir si lo requiriese, y que al mismo tiempo cumple la función de informar al otro, a los otros, acerca de datos que tengan directa relación con la observación de lo psicomotor en la FPC. En dichos informes los alumnos ubican situaciones que a ellos les llaman la atención. Desde esa perspectiva subrayan el carácter parcial que tiene el informe, que no intenta observar el todo (Papandrea, entrevista, 2016).

[213] En la entrevista en profundidad, la docente expone que la formación que realizan los alumnos respecto de la observación en FPC II es intensa y requiere que, durante toda la cursada, cada clase los alumnos vayan tomando, de dos en dos, el lugar de observador de la clase y de sus compañeros; desde ese rol, observan, toman nota del trabajo de los demás y, para la clase siguiente, realizan una crónica escrita. La crónica, de acuerdo con el pedido preestablecido por la docente, debe ser realizada en forma individual o conjunta con el otro compañero.

[214] La docente interviene desde "la lógica de lo psicomotor" a partir de un corpus teórico (francés) que

su modo de emisión y enunciación. La docente se levanta y se ubica de cuclillas detrás del alumno; con mucha suavidad, apoya ambas palmas de sus manos sobre la espalda del alumno lector. Sus palmas permanecen apoyadas, solo dos veces las mueve modificando la posición de las manos, pero manteniendo el apoyo sobre la espada. El alumno va modificando su forma de decir: hace una paulatina desaceleración, dando lugar a una respiración algo más pausada, su voz es levemente más distendida. La docente levanta sus manos del cuerpo del alumno cuando él termina de leer su crónica.[215] *Entonces, vuelve a sentarse en su lugar. Mientras tanto, los demás alumnos continúan escuchando; algunos mantienen la atención sin detenerse en la acción del docente, otros la miran especialmente, acompañando con alguna gestualidad (sonrisa en sus rostros, cambio en su organización postural con mayor atención, etc.). Terminada la lectura de crónica de la clase anterior, dos alumnos se ofrecen para realizar la tarea de observadores del día. Continúa la clase sin detenerse especialmente a decir algo sobre lo acontecido. La docente propone luego continuar con el trabajo sobre "las máscaras",*[216] *que realizaron la clase anterior. Les propone que cada quien busque la suya (están guardadas en un mueble del salón). Cada alumno retira la propia; algunos no encuentran la suya, entonces terminan tomando alguna "sin dueño". La docente invita a los alumnos y las alumnas a ponerse las máscaras e imaginar "quién soy y qué quiero". Caracterizados bajo las máscaras (realizadas con diferentes materiales grafoplásticos y de descarte: cartones, cartulinas, telas, lanas, con formas, tamaños y gestos diversos; todas son representaciones de rostros, no necesariamente humanos), comienzan a caminar lentamente por el salón mientras realizan gestos y movimientos que acompañan una representación de algún personaje íntimamente elegido. Esto lo hacen sin detenerse en la comunicación con otros. Pasados unos minutos, la docente dice: "Cuando me encuentro con otro, le cuento quién soy y lo que quiero". Los alumnos y las alumnas, en los personajes, comienzan a interactuar (se escuchan voces con tonos y modalidades diversos, las posturas de algunos cuerpos se modifican, la gestualidad cambia, etc.). Las docentes observan sin intervenir. Luego de unos minutos, la docente les indica que eso que quieren tienen que intentar conseguirlo. Dice: "hagan lo posible para que se*

---

desde Wallon (1965A) presenta la fluctuación tónica (tensión / distensión), en donde con la distensión / satisfacción se promueve que el eje tónico-postural se disponga en apertura hacia el afuera y que acontezca la recepción. En nuestro país, Rodolfo Kusch retomó la noción del tono muscular y la distensión y realizó una interpretación respecto del "estar" americano, diferenciándolo del "ser" (tensión) eurocéntrico. Me queda abierta esta línea de estudio para actualizar la pregunta sobre la función tónica y la perspectiva local/cultural.

[215] La docente interviene a partir de sus "resonancias", los "efectos" que en ella produce escuchar el modo de decir del alumno, su respiración, su aceleramiento; "escucha - mira" el cuerpo del otro e interviene (en este caso con su palma sobre el cuerpo) sosteniendo un contacto, un sostén y su respiración profunda (la de la docente).

[216] Trabajo con máscaras: esta propuesta es parte de la propuesta de la formación del "Instituto de la Máscara", creado por el dr. Mario Bushbinder y la lic. Elina Matoso, en donde se articulan diferentes técnicas corporales como intervenciones psicoterapéuticas, entre ellas algunas del psicodrama, lo grupal y técnicas corporales expresivas.

cumpla".[217] *La escena entre los personajes cobra más intensidad en algunos casos, otros permanecen en la periferia y van participando con cierta timidez. La docente observa la escena caminando por el salón, sin interferir en su desarrollo. Poco a poco se va generando, en forma espontánea, cierta historia en común alrededor de algunos pocos personajes que toman el liderazgo de la escena compartida y colectiva. Observo que están implicados con diferentes particularidades, pero todos participan activamente; parecen disfrutarlo, por momentos hay risas, mientras sigue la representación desde cada personaje y las relaciones que van estableciendo entre ellos en forma espontánea.*[218] *No hay un cierre del trabajo inducido desde la coordinación, sino que la escena termina con el cierre de la historia que los mismos alumnos van propiciando y la docente toma como tal. Al finalizar todos aplauden y algunos vivan, se los ve a todos divertidos. La docente, entonces, propone nuevamente sentarse para conversar sobre lo acontecido. Cada quien va tomando la palabra (algunos se detienen en cómo se sintieron, presentan a su personaje y cuentan qué les pasó en el encuentro con otros, que hicieron, cómo lo resolvieron, etc.). La docente señala el valor del trabajo con las máscaras y los personajes en la intervención psicomotriz, pero no especifica cuál es ese valor. En la reflexión, la docente señala que "lo grupal" aúna y que propicia el compartir, a la vez que se presentan las diferencias de cada quien. Los alumnos y las alumnas participan aportando al respecto ejemplos del juego de representación recién vivenciado.*

(Registro de clase de FPC II - Observación del 2/6/2016)[219]

ESCENA Nº 3

La docente propone comenzar con un trabajo corporal y dice: "La idea es trabajar (...) vamos a hacer un poquito de Kum Nye[220] *(...) En el trabajo corporal, ¿cómo arma uno la dirección de la*

---

[217] Los invita a usar su palabra, a desplegar su imaginación y les propone un lugar de sujeto enunciante.
[218] El jugar se vive en la escena grupal.
[219] Subrayo luego de la observación: las técnicas utilizadas fueron observación, crónicas, juego de representación, máscaras y personajes. Formato de la clase: lectura de crónicas, juego de personajes con las máscaras construidas en clases anteriores, socialización de lo realizado. Las temáticas abordadas: observación, implicación corporal en la observación (vivencias y sensaciones, reflexiones, cuestionamientos), objetividad/subjetividad de la palabra, técnicas en psicomotricidad (máscaras, juego de personajes), intercambio con el otro, diferencias y similitudes, contrapunto entre lo grupal y lo singular, yo y otro en las particularidades. Intervención del docente: da las consignas del trabajo, escucha atentamente, interviene hacia un alumno mediante la palabra y el contacto, propiciando una lentificación en la respiración. Luego permite el desarrollo de la escena sin intervenir, toma el cierre espontáneo de esta. Propicia el despliegue de la creatividad. Establece relaciones con clases anteriores; algunas cuestiones que suceden son retomadas para reflexionar sobre ellas, otras suceden y pasan... si fueron vistas o sentidas, pero de ellas no se reflexiona en particular. Espontaneidad y disposición para jugar con los otros; se establecen en forma espontánea acuerdos implícitos y desplegados desde la imaginación de los alumnos.
[220] El *Kum Nye* es un sistema holístico de curación a través de la relajación que conduce a vitalizar el cuerpo, la mente y los sentidos mediante ejercicios de respiración, automasaje y movimiento. "La

intervención? Uno vislumbra la dirección para intervenir y viceversa(...)"[221] *Les propone ponerse de pie y les pide: "Un paso atrás". Se disponen parados en ronda, la docente y la adjunta participan de la ronda y del trabajo de Kum Nye. Mientras lo vivencia a la par del grupo, la docente va dando las consignas: "Hombros arriba, sale un sonido (...) un poquito tontos, sacudidos. Ahhh (...) exhalación sin sonido para largar, flexiono las rodillas". La docente continúa diciendo mientras hace: "Dejen de estar pensando, la atención se dirige más al cuerpo. La respiración encuentra el ritmo natural" (la respiración de la docente es sonora). Trabajando sobre su cuerpo, cada alumno mantiene la dirección de su mirada libre, como si la atención hacia su cuerpo no necesitara de ella. "Hombros hacia atrás, conciencia de los hombros hacia atrás. Vamos a pedalear una bicicleta con los hombros. Fíjense si pueden tener conciencia de los dos hombros a la vez. Insisto con las rodillas que están sueltas, no las traben. Vamos a llevar la oreja derecha al lado y dejan" (La docente espera unos segundos entre frase y frase, los alumnos y las alumnas van siguiendo las indicaciones). "(…) Las rodillas sueltas, que los pies estén más en contacto con el suelo". (La docente hace con su cuerpo, como mostrando, y observa lo que van haciendo los alumnos y las alumnas. También realizan este trabajo los demás del equipo docente). "Pies más separados. Vamos a ir subiendo los brazos por adelante, estiren los dedos. Chequeen las rodiiiillas, sueeeltas. Caen hacia adelante, manos adelante. Inhalar y exhalar profundo hasta que no quede nada de aire". (…) Continúa diciendo: "Por última vez, ya saben cómo és. Fíjense cómo lo hacen un poquito distinto". (Se los observa a alumnos/as y docentes muy concentrados, cada uno atendiendo a su cuerpo y al ejercicio). "Más lentamente, la curva no es exactamente igual. Dejen que se estiren la puntas de las piernas" (estiran las manos hacia adelante y el cuerpo hacia abajo todos juntos). "Inhalar y exhalar profundo, cada uno a su tiempo, en la segunda exhalación sueltan las manos. Suben como si el movimiento se montara en la respiración" (se va levantando).*[222] *"(...) Si querés, cerrás los ojos o los dejás abiertos. La experiencia es interior, como si quisieras explorar algo*

---

tradición escrita del *Kum Nye* está contenida en textos tibetanos y en antiguos textos Vinaya del budismo. Estos textos tratan la vida en concordancia con leyes físicas y universales, e incluyen extensas descripciones de prácticas terapéuticas. De esta manera, el *Kum Nye* forma parte del linaje de teorías y prácticas médicas y espirituales que vinculan a la medicina tibetana con la medicina china y la india" (Tarthang Tulku, 2000: 8, Parte 1). Este linaje ha dado origen a diferentes disciplinas, entre las cuales se incluyen el yoga y la acupuntura. Tarthang Tulku es lama del budismo tibetano, como su padre; se ha dedicado en los EE.UU. a partir de 1969 a sistematizar y "acercar" a la vida moderna las enseñanzas del *Kum Nye*, que hasta ese momento se transmitían en forma oral y experiencial como pasaje de la tradición familiar. En el Instituto Nyingma de Berkeley, Tarthang Tulku ha desarrollado una formación que presenta al *Kum Nye* como un método para abrir nuestros sentidos a sensaciones internas de satisfacción y realización, pensando al equilibrio como condición natural del fluir de la sensación y de la energía, y fundamento para la integración cuerpo y mente (Tarthang Tulku, 2000 / Parte 2). La docente Marazzi es instructora de *Kum Nye*, técnica en la cual se forma hace años y de la cual comenta en la entrevista en profundidad realizada.

[221] Nuevamente vemos la sensibilización puesta al servicio de registrar signos a partir del vislumbrar.

[222] Trabajo sobre la "lógica de lo psicomotor" esta vez, nuevamente sobre la estructura tónica, y sus relaciones con la sensibilidad interoceptiva, especialmente la respiración.

del interior".[223] *Acordate de tu cabeza, ni caída ni hacia atrás. Espalda erguida y a la vez flexible. Abrís los ojos, sentís las manos en el pantalón (...) en las piernas" (acomoda sus manos a los costados de su cuerpo, todos van haciendo los movimientos).*

Terminado el momento de trabajo corporal les indica que conversen de a dos sobre sus experiencias, los cambios percibidos, y si alcanzó a ser una "puerta para la clase".

Una alumna, lee (tímidamente) su reflexión, mientras todos siguen la lectura:

"Ir y dejar venir (…) para pensar la dirección del psicomotricista, en dúos y alternativamente, tuvimos que 'guiar'[224] *al compañero que tenía los ojos tapados. Para 'conocer el mundo': acá la actitud de quien guiaba era más la de ofrecer, ayudar, proponer, indicar, cuidar, acomodar; y la de quien era guiado, de recibir, escuchar, atender, confiar; los ofrecimientos tuvieron que ver más con el espacio y los objetos. Cambiamos de pareja para ahora 'acompañar a explorar el mundo' a quien no podía ver: acá el proponer, el pedir, el probar, el advertir, el guiar, estuvo más del lado de quien era acompañado; y el escuchar, el atender, el esperar, el dar lugar, de quien tenía la tarea de acompañar. Ambos con los ojos tapados, exploramos juntos: acá, entre el guiarse y el acompañarse, el ofrecer y el pedir, en el sentirse sostenido por el otro, hubo un despliegue de lo lúdico y lo corporal: algunas parejas se animaron a jugar con pelotas, a la escondida, a la mancha, a hacer juegos de manos, a dibujar en el pizarrón (…) estas diferentes acciones aparecieron en la reflexión grupal posterior a la actividad como para ubicar algo de la dirección del psicomotricista. (…) Marazzi en su texto propone 'el amasar su zona de juego (la del niño en la práctica del psicomotricista) para poder contactar con ella, entrar, permanecer, construir, desplegar el juego (y a la vez, seguir construyendo el cuerpo), pasando de un 'jugar como se puede' a un 'sentirse pleno en el jugar',*[225] *pero también poder salirse de este para finalizar el juego. A esto podemos agregar lo que propone Calmels: 'La entrada en el juego del otro debe estar guiada por una intención que vaya más allá del acto del jugar'. ¿Qué jugar con el niño? ¿Nuestras intenciones son las mismas? ¿Qué convoca a cada parte? ¿Lo que nos convoca está dado o es a construir?*[226] *(...) Es con la mediación de los cuerpos, entonces, y con la formación del psicomotricista, que podríamos ubicar los caminos de la intervención psicomotricista (…) Marazzi dice: 'Las resonancias del cuerpo de los niños en el cuerpo del*

---

[223] Allí aparecen los contenidos: tono muscular, distensión, apertura, organización del eje, abrir el trabajo para "disponerse", para sensibilizarse hacia los signos y para abrir efectos de significación. También observamos las diferentes estrategias que se utilizan (a partir de las trayectorias corporales de cada profesor) para hacerlas entrar a trabajar "la lógica de lo psicomotor".

[224] Los "para qué" de la práctica psicomotricista se introducen en la experiencia del trabajo corporal, para luego ser resignificados.

[225] "Sentirse pleno", sentirse jugante, ser parte del jugar estaría enunciando la lógica de la conjunción (Berardi, 2017).

[226] Mas adelante retomaremos el análisis que propone Berardi (2017) cuando dice que en la actualidad, en donde la digitalización introduce la lógica de la conexión, la sensibilidad se transforma. Este planteo abre la pregunta hacia la FPC UNTREF y sus alumnos de los tiempos de la digitalización.

psicomotricista son una de las huellas de los niños que marcan el cuerpo del terapeuta, que ayudarán a ir comprendiendo más al niño y ayudarlo a encontrar su camino. Es así como atendiendo a estas señales-huellas de los niños, podemos ubicar pistas del 'hacia dónde ir', tras decodificarlas e interpretarlas, para armar hipótesis de intervención, permitiendo la ampliación de la contradicción (...)'."

(Fragmento de la crónica de la clase del 5/11 realizada por una alumna de FPC III)

Luego de un breve intervalo, la docente indica una consigna nueva: "Se van a reunir en grupos pequeños y 'jugarán', 'representarán' las escenas de la práctica que están trabajando: uno será el 'alumno practicante' de psicomotricidad y los otros los 'sujetos de la práctica'." Propone que los alumnos y las alumnas tengan en cuenta los "para qué" de la práctica psicomotriz que ellos rastrearon en diferentes textos (luego la docente me dirá, explicando, que los "para qué" son un archivo que cada alumno viene realizando a partir de la búsqueda en diferentes textos, en donde diversos psicomotricistas dan cuenta de los objetivos de la práctica psicomotriz. Teniendo en cuenta esos "para qué", los alumnos y las alumnas se disponen en grupos para dramatizar entre ellos alguna escena de la práctica psicomotriz que ellos suponen pueden encontrar en su práctica pre-profesional como alumnos: dramatizan en pequeños grupos las diferentes escenas en las cuales hay participación de uno de los alumnos que hace de psicomotricista e interviene desde ese rol. Utilizan el espacio y objetos diversos (algunos toman pelotas; otros, revistas; otros, sogas y palos). Luego de unos minutos desarrollando esas escenas, la docente los convoca al centro del salón para conversar sobre lo realizado. Cada quien expone lo que fueron trabajando en los pequeños grupos: explicita quiénes eran, cómo desarrollaron la escena. Algunos plantean algunas dificultades en el hacer del psicomotricista. La docente realiza preguntas tales como: ¿cómo se les ocurre que podrían haber resuelto de otra manera, por qué? Les pregunta a los demás si se les ocurre alguna otra cosa, ofrece alguna propuesta: "Podrían haber realizado el juego que hicieron el otro día, el de pedirles que se paren juntos e imaginen a su hijo, que cierren los ojos, y el que hace de hijo se pare frente ellos; cuando abren los ojos lo ven a él parado frente a ellos... Es una experiencia linda que les permite conectarse con lo positivo (...)." La docente pide que lo representen, los alumnos y las alumnas así lo hacen, todos sonríen.[227]

(Registro de clase de FPC III - Observación del 12/11/2015)[228]

---

[227] Vuelve el lugar del "aprendiz" como aquel que toma del modelo los recursos para resituarlos e instrumentarse.

[228] De la clase de FPC III resaltamos: la informalidad y familiaridad, la disposición relajada y a la vez la seriedad y atención ante la tarea; las relaciones técnicas y conceptuales que se establecen de clase a clase. Técnicas empleadas: Kum Nye (técnica oriental), atención sensoperceptiva al cuerpo, no pensar, como una propuesta de preparar el cuerpo para comenzar la clase: "puerta para la clase". Crónicas y reflexiones con la mediación lúdica (lanzar la pelota, recibir y decir de diferentes modos; aparecen diferencias en los

Formarse para la relación en FPC UNTREF: un saber afectivo

"(…) Un año, si se lo puede llamar de 'introspección'. ¿Puedo, con facilidad, dejar de verme a mí misma para poder ver a los otros? Sin duda uno de los trabajos que más me ha dejado pensando fue el realizado el 9/9: el contorneado del cuerpo."
(Extracto de mi escrito de autoevaluación en FPC II AAP, 27/11/1991)

Mi recorrido por el espacio de formación (corporal/personal) ha sido muy movilizador e interpelante hacia mi subjetividad. La instancia de aprendizaje acontecía en ese entonces para mí como un claro retorno a mí misma, en donde aparecían sensaciones, tensiones-distensiones, palpitaciones, cambios en la respiración, miradas, escucha de sonidos, aparición de pensamientos y sentimientos, haciendo emerger interrogaciones movilizadoras de inquietud y angustia que fueron tema, en forma paralela, en mi espacio de psicoanálisis personal, que sostuve con continuidad semanal durante todo ese período. Los diferentes temas/contenidos trabajados volvían una y otra vez, resignificándose en la relación con los otros y produciendo en mí nuevas sensaciones y representaciones respecto de la PSM y de mi acercamiento a ese ámbito. En mi proceso de FC las implicancias mutuas (valoradas por mí como el enriquecimiento) entre lo transitado durante las clases y las sesiones de mi análisis ante mi psicoanalista, era para mí evidentes: cuerpo y subjetividad resonando uno hacia el otro y viceversa. Advierto que hubiese sido muy diferente (imposible de mensurar) mi proceso de formación e interpelación subjetiva si cualquiera de esas dos instancias se hubiese producido en forma aislada.[229]

En mi trabajo de campo indagué, mediante una encuentra semi-dirigida orientada a ex alumnos/as,[230] los sentidos que ellos otorgan a la construcción de saberes a partir de la FPC UNTREF. Ellos enuncian que ese saber se trata de una "disponibilidad / reconocimiento", en donde "reconocerme es hacer un nuevo proceso de conocimiento de lo propio", "conocer-me y re-conocerme me dieron herramientas para observarme y observar a los otros respecto del lugar del cuerpo en función de una tarea". Otros privilegiaron el "registro" de las propias tensiones,

---

estilos). Jugar-representar. Dramatizaciones: a modo de escena/ensayo a partir de suposiciones de la práctica psicomotriz; recurso de implicación corporal para imaginar lo positivo. Temáticas abordadas: la intervención en PSM (¿qué decimos que hacemos los psicomotricistas?); la práctica en PSM (los alumnos practicantes y los sujetos destinatarios de la práctica); los objetivos de la práctica psicomotriz (los para qué) según los psicomotricistas; la intervención del psicomotricista como recurso personal.

[229] La experiencia de interpelación subjetiva, que transité en mi experiencia personal (coincidiendo de alguna manera con el planteo de Filloux, 2012), ha sido la de la interrogación y puesta en cuestión del fantasma inconsciente, que interpela mi deseo, mis puntos de goces, mis Ideales instalados, mis prejuicios valorativos a través de la técnica psicoanalítica.

[230] Envié por correo electrónico la encuesta a aproximadamente a 250 ex alumnos, de los cuales contestaron 6. La mitad de los que respondieron no hicieron trabajo psicoanalítico paralelo a la experiencia de FPC; aun así, las respuestas que presentan son muy coincidentes.

"para respirar profundo y buscar mi posición", como un saber construido que "me permite la disponibilidad en el encuentro con el otro". El registro "habilita la escucha de otros", a partir de él "se puede volver a las sensaciones, y se puede avanzar en la reflexión, planificando, evaluando, analizando las direcciones del trabajo". A partir del registro "se puede frenar y atender a lo que sucede, reflexionar e intervenir". Otros/as ex alumnos/as resaltaron la "auto-observación" que "me permite ir disponible y atenta al encuentro con otros" y "me permite atender a lo que acontece en el encuentro". Otro subraya la construcción de un saber que se relaciona con una "posición" que "implica el reconocimiento... y mantenerse en vigilancia como proceso de concientización, de poner luz, interpretar el quehacer". El efecto del trabajo corporal de la UNTREF estaría muy relacionado con efectos de sensibilización y reflexión.

Todos reconocen que el transito no fue sin conflictos ni costos… para "entrar en el paradigma psicomotor", para "reconocer los límites entre lo académico y lo personal", o para "autorizarse y posicionarse en el rol psicomotricista".

> *"La FC en sí misma me hizo pensar muchas cosas personales, o reconocer ciertas dificultades propias y verlas en el campo de lo corporal, o en la relación con mis compañeros."*
> (ex alumna UNTREF, encuesta)

> *"(…) me costaba encontrar el límite entre lo académico y lo personal."*
> (ex alumna, encuesta, 2016)

Filloux (2012) presenta, en el ámbito de la formación en educación, la propuesta de "formar para la relación". Propone el "retorno a sí mismo" desde un enfoque clínico a partir de los fundamentos conceptuales del psicoanálisis freudiano, resignificando la filosofía hegeliana de conciencia de sí-para sí, a partir del reconocimiento que se produce a partir del otro.[231] Marta Souto, por su parte, lo retoma para pensar los temas complejos que atraviesan la enseñanza y la formación, y valora un conocimiento que a menudo desconocemos y que "sólo puede darse con la mediación del otro". Se trataría de un proceso de conocimiento

> *"(…) a la vez interno y externo al sujeto, que transita entre el mundo interior y el social, entre el adentro y el afuera en una zona que desde Winnicott podríamos caracterizar como espacio transicional, como zona de lo informe. En ella puede surgir una nueva creación, un conocimiento sobre sí mismo, desde y a través del otro, de los otros."* (Filloux, 2012: 11-12)[232]

Se trataría de *"iniciar la aventura de la búsqueda de uno mismo no desde el narcisismo sino desde la inclusión del otro (…) un animarse a conocer-se desde el reconocimiento en el otro"* (Filloux, 2012: 12). Cuando propone la "formación para la relación", como una clínica de

[231] Esta propuesta didáctica abreva en las investigaciones que sustentan un enfoque psicoanalítico aplicado a la educación.
[232] Filloux, respecto del reconocimiento, dialoga también con la perspectiva ética de la alteridad de E. Levinas (Filloux, 2008).

formación de sujetos, se detiene en subrayar que los fenómenos relacionales son fenómenos afectivos, que nos conducen hacia la "afectividad", la cual, dice, es habitualmente degradada como categoría analítica en los espacios de estudio e investigación educativa. Asimismo, abordar el nivel inconsciente de una formación trae sus múltiples dificultades y, por lo tanto, no deja de ser un desafío. Filloux (2012) reflexiona sobre "la legitimidad de una formación de base clínica" en donde el objetivo sería llegar a una "conciencia afectiva" y el debate ético que esta propuesta abre en torno al forzamiento pedagógico que obliga al alumno a asumir un recorrido de formación hacia cuestiones "íntimas", "afectivas", que no son contenidos que implican procesos cognitivos, sino que se trata de un saber afectivo.[233]

Considero que el "retorno a uno mismo", que propone Filloux para la formación, retoma varios de los aspectos que, en el análisis del proceso de construcción de la FPC en la AAP, realizamos a partir del marco conceptual y metodológico de la Psicología Social de Pichon-Rivière (1985), donde el grupo, los roles de los integrantes y la lectura de los "emergentes" adquieren relevancia. La temática del re/conocimiento de uno mismo en la mediación con otro/s en FPC UNTREF se despliega en esa "experiencia profunda", que va y viene en la dinámica grupal.

> *La comunicación (…) hasta las formas más primitivas de comunicación, como lo son todas las corporales: la mirada, los gestos, el contacto corporal de cualquier tipo, etc. Mis formas de comunicación fueron muchas, y todas sufrieron en más o en menos la evolución de mi proceso de aprendizaje; en un principio influía más en mí (…) la gran cantidad de prejuicios contra los cuales debía luchar. No solo cambió la calidad (…). Fue recién después de pasada la mitad del año, primero con timidez (…) recuerdo el trabajo a partir del gesto y la cara que compartí con XX (…) debíamos modelarnos la cara (…) creo que nos permitimos modelar y ser modelados."*
>
> (Extracto de mi escrito de autoevaluación en FPC I AAP, 29/11/1990)

Aprender de y con el cuerpo en FPC UNTREF: modo de atención psicomotricista

> *"(…)¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?¿Qué es la «escritura» (la de los «escritores») sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas?"* (Foucault, 2008: 28)

Dije que mi objetivo es analizar los modos en que se produce en la formación psicomotricista, la "relación cuerpo-psiquismo-pensamiento" y la "relación teoría-práctica" en pos de comprender y explicitar las maneras en que la FPC UNTREF promueve en el alumno/a la adquisición de la "posición psicomotricista", para describir el tipo de aprendizaje que involucra la participación corporal durante las clases. Nos servimos del recorte del subcampo FPC UNTREF, como laboratorio eminentemente práctico en donde la experiencia de la intersubjetividad adquiere un

[233] Estas reflexiones éticas llegan a interrogar el lugar del docente y su trabajo pedagógico en torno a la transferencia y contratransferencia (Filloux, 2012), cuestión que abre la pregunta de cómo formar a los formadores que llevarían a delante dicho proceso. En las voces de algunos de los docentes, encontramos rastros de una lectura de lo que acontece en las clases, que implica la historia personal.

valor primordial como experiencia, para allí encontrarnos con los sentidos que los actores otorgan a sus modos de percibir y conocer en función de la práctica profesional psicomotricista. Reconocimos un "estilo" personal que enuncian como "posición psicomotricista" y que atiende a los efectos sensibles y la distancia reflexiva que cada quien construye para disponerse a la relación con el otro. Dije también que, como toda práctica social, en el campo de la PSM, distintos agentes participan en una puja en procura del capital simbólico "psicomotor". De acuerdo con los objetivos de este trabajo de estudio no me detengo en las direcciones conceptuales/profesionales de la práctica, los "para qué" de la práctica psicomotricista, pero considero que ellos están diversificados por la dinámica que adopta en el campo la "búsqueda por la formación" y la "autorización" de cada profesional. Entiendo que la "posición psicomotricista" se actualiza en la práctica.

A medida que fui avanzando en el análisis de los datos, me asombré (ya lo dije antes). Los efectos de sorpresa se me presentaron cuando fui advirtiendo los efectos del lenguaje como un sistema de sumisión / subordinación. Los reconocí cuando los psicomotricistas fuimos dejando de usar "vínculo" (Pichon-Rivière) para comenzar a hablar de "relación" (términos de estructura desde el psicoanálisis); o cuando Levín (1991) presentó la "empatía de la totalidad" superada por la "función simbólica del significante", que nos permitió ubicar la falta en la unidad; lo reconocí en las palabras críticas de una docente psicoanalista cuando dice que si no hablamos desde el psicoanálisis, la sexualidad se va por la ventana. Reconozco en estos ejemplos, que las palabras y los conceptos (como dice Bourdieu, 2001B), producen efectos de selección y dominación, pero a la vez se imponen con un tamiz que presenta presupuestos y prejuicios. Me sorprende encontrarme con lo que fue sesgado, producto del lenguaje. Asimismo, me sorprende la práctica que, como si fuera más allá del lenguaje, persiste y se reproduce, como una matriz práctica no tan fácil de demodelar, en tanto habitus (Bourdieu, 2007), que se sigue presentando aunque las palabras estén diciendo otra verdad.

Entiendo que la práctica pedagógica que se organizó desde la FPC AAP, en donde la actividad se centraba en un objetivo actitudinal, participó en la conformación de un modo de posicionamiento psicomotor que puede comprenderse a partir de la propuesta de "habitus" (Bourdieu, 2001, 2001 y 2003), que enmarca sistemas de esquemas de percepción y apreciación propios de la formación psicomotricista, los cuales fueron caracterizados por la integración psico-motriz como campo de fricción y conflicto: el entrecruzamiento conceptual multidisciplinar (que determina un campo con una mirada globalizadora de integración y entrecruzamiento problemático); un disvalor que recae en un reconocimiento produciendo una búsqueda incesante de legitimación a través de discursos autorizados; la modalidad de práctica con limites inciertos entre lo terapéutico y lo educativo; la cualidad de transitar una experiencia corporal con otros que articula propuestas de registros vivenciales y personales con actividades

reflexivas, en un marco lúdico y grupal; la implicancia corporal a partir del "tono muscular" como concepto nodal, eje y dirección en la pregunta por la relación entre cuerpo y lenguaje, de la singularidad y la creación como recursos.

Entiendo que la acción pedagógica recae, de acuerdo con lo que fui relevando, eminentemente en la función de intercambio o "resonador" desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia el afuera (de uno con el otro y el otro con uno) del tono muscular / función tónica (entre muchas otras de las temáticas abordadas en FPC UNTREF) como concepto / espacio "entre" lo psico y lo motor. En las dinámicas de las clases y los significados que los docentes aportan, entendemos que esta cualidad tónica oficia como materialidad para la sensibilidad / concientización. Subrayo la cualidad entre conceptual y espacial, que se materializa como tal en la modalidad experiencial del trabajo pedagógico que se realiza en FPC UNTREF, y sobre la que se sostiene la función de "mediación-integración" entre lo corporal y lo psíquico / entre uno y el otro / entre el cuerpo y el lenguaje / entre la formación y la profesión, etc.

En FPC se aprende en la "conjunción" de cuatro ejes muy amplios: el CUERPO (privilegiando la función tónica / el OTRO / el JUGAR / la PALABRA. El cuerpo (en su perspectiva respecto de la función tónica-emocional enlazada a la sensibilidad), en la relación con otros (el trabajo siempre es en un encuadre grupal), la experiencia lúdica (la propuesta del jugar y la perspectiva del disfrute conviven en las clases) y la utilización de la palabra (dando sentido a la experiencia y dándole "profundidad"). En las clases se promueve la participación activa e implicación corporal de todos los alumnos y las alumnas. Esta exigencia de involucración está, a la vez, sostenida por el clima de familiaridad y confianza, saludos, conversaciones entre ellos, muchas veces incluyendo al/los docente/s, que se suma/n como uno más del grupo. Se despliega un espacio de confianza en donde puede ser puesto en juego el cuerpo del sujeto.[234] Las actividades que se van desarrollando suelen presentar un espíritu lúdico, con despliegue del movimiento y disfrute en general. Se disponen para comenzar en círculo (sentados en el suelo o parados, esperando la primera consigna o propuesta docente). Estar con el cuerpo, allí con el otro, es también sostener un encuentro, en donde la mirada lo propicia: la ronda para disponerse para el trabajo es una constante, la mirada y la escucha se facilitan por la distribución espacial adoptada. En el círculo, el alumno con su cuerpo se dispone y se orienta hacia el otro, posibilitando que el eje del cuerpo también se disponga, facilitando la comunicación.[235]

---

[234] Ya hemos presentado la influencia de los aportes de Winnicott para la teoría de la PSM. Vale volver a referenciar sus aportes no solo desde la perspectiva de la aparición de la actividad del jugar en la vida del niño, sino también respecto de las experiencias primarias de sostén, de confianza, en las que pueden instalarse fenómenos de continuidad y repetición en la relación con la función materna, para propiciar la vivencia de unidad somatopsíquica (Winnicott, 1990).

[235] Esta característica del trabajo con el otro, que da lugar a una distribución no tradicional en el Nivel Superior dentro del espacio áulico, es una constante que trasciende la FPC UNTREF, y que se desliza en

Las actividades de carácter más reflexivo se desarrollan con una actitud de atención de todos hacia aquello que sucede o hacia quien tiene la palabra; "disponibilidad tónico-emocional-afectiva" (dice la docente). En los momentos de trabajo de reflexión suelen tomar nota cada uno en su cuaderno. Se va produciendo un entramado –a veces no muy claro– entre lo que el docente dice, lo que propone, lo que los alumnos y las alumnas registran allí in situ, lo que evocan y exponen en forma explícita en forma oral o escrita, o mantienen en reserva en forma implícita (¿consciente para ellos o en forma inconsciente?). Se construye el "entretejido" entre vivencia y palabra. Así, la propuesta educativa funciona en un clima que va de la introspección a la alegría y algarabía compartida y vuelve sobre la actividad reflexiva. Un entretejido dinámico, entre lo que se siente, se dice y se imagina (Bergès, 1991A), o propiciando cada vez un efecto de "desdoblamiento"[236] gracias a los "gestos de acompañamiento y/o simbolización" (Wallon, 1985 y 1987).

El aprendizaje circula y se le da un lugar destacado en tanto proceso, evidente en las relaciones temporales que aparecen entre lo pasado, el presente y el futuro, articulando una narrativa: por un lado, de clase a clase, e inclusive de año a año del trayecto formativo; y por otro, del lado del alumno, respecto de su experiencia de vida personal (su pasado, su presente y futuro), como así también respecto del recorrido en su formación respecto de las clases de FPC (el pasado, presente y futuro formándose como psicomotricista, imaginándose en su rol profesional). En ese proceso tiene un lugar relevante la referencia hacia vivencias de la infancia, de la familia, como si el trabajo de la experiencia corporal, el de poner palabras a las sensaciones acontecidas y reconocidas, tuviese relación directa con un acervo "incorporado", "vivido" y/o "transitado". El trabajo de aprendizaje también pasaría por "identificar" esos aspectos de la historia personal propia (¿a veces no recordados?), reconocerlos como "características" de la singularidad propia, notarlos, saberlos. En FPC se transita para la experiencia de anoticiarse de un acervo interno y prestarle atención.

Las escenas observadas (también en fragmentos evocados de las entrevistas) presentan diferentes modos en donde el cuerpo (sensible, fenomenológico, inconsciente) es convocado para su registro / observación / reflexión, y a su vez se pone en consideración a partir de la relación / encuentro con el otro y las propuestas lúdicas. El cuerpo en su dimensión tónico-emoción aparece aquí como "sustrato existencial", "necesario para ser" (Csordas, 1993), a partir de la utilización de diferentes formas de enunciar lo que sería un fenómeno fenomenológico: el cuerpo sintiente "resonando", "percibiente" de su respiración, del encuentro con los otros, de los modos en que "lo tocan" o "conmueven" las palabras, la profundidad de la experiencia, los recuerdos, las imágenes. Y que, a su vez, aunque se los quiera objetivar, están enmarcados

---

las materias teóricas de la PSM.

[236] Desdoblamiento, léase diferenciación (Wallon, 1987).

dentro de un "halo" de "indeterminación" de acuerdo con que *"la síntesis perceptual del objeto la realiza el sujeto, esto es por el cuerpo como campo de percepción y práctica"* (Citro, 2011, 99). Considerar esta propuesta es pensar al cuerpo en escena, estando, haciendo, viviendo y determinar desde allí aquellas *"experiencias perceptuales y el modo de presencia y compromiso con el mundo"* (Citro, 2011:83). La "atención somática" que implicaría esta perspectiva, pareciera posibilitar al psicomotricista estar atento, direccionado a atender al "entre" lo sentido y lo pensado (imaginado y/o dicho), para darle, aún en una perspectiva de "resonancia" y percepción, alguna visibilidad, y otorgarle así estatuto y consistencia (aun sabiendo que se escabulle en la imposible objetivación, porque es relación).

El entrelazo como emergencia del cuerpo y de la conciencia[237]

Merleau Ponty produjo en 1964 un giro existencial, ante la paradoja del Ser, para pensar al cuerpo como sensible y como sintiente, cuando introdujo la operatoria del quiasmo (Merleau Ponty, 1970: 316) para concebir el "entrelazo". Lo que habitualmente se piensa desde dos lugares separados (lo visible y lo invisible, por ejemplo) se gira desde el quiasmo para pensarse en la diferencia, considerándose entonces "lo visible de lo invisible". El efecto de reversibilidad del quiasmo introduce la perspectiva de las afirmaciones contenidas, incluidas unas en las otras.[238] Así, el cuerpo y la conciencia no son un entrelazamiento: son un "entrelazo". *"(…) son una para otra anverso y reverso y por siempre una detrás de la otra"* (1970:137). Se establece una interrelación recíproca entre las estructuras que soportan el lenguaje y aquellas que dan cuenta de la raigambre orgánica. Escribir, hablar, movernos, es haber atravesado la instancia de "entrelazo" (Merleau Ponty, 1970). Cuerpo y lenguaje se ligan, lo visible y lo invisible se implican, el sujeto y el otro se reflejan, como actos mágicos, mientras que se unifica una imagen propia, introduciendo la llama que enciende la operatoria de lo creador. Operación producida por la entrada al mundo simbólico a partir de la experiencia de reconocimiento de la imagen de sí (Estadio del Espejo en Lacan, 1988; conciencia de sí en Wallon, 1965A). La operación psíquica que supone ese momento experiencial inaugura el lugar de la enunciación en el lenguaje y la dimensión de lo inconsciente, tiempos del entrelazo cuerpo-lenguaje.

> *"Es necesario considerar la relación con el otro no solamente como uno de los contenidos de nuestra experiencia, sino como una verdadera estructura y puede*

[237] Retomo mis ideas trabajadas a partir del seminario: "Cuerpo, escritura, infancia, voz. Introducción al pensamiento francés contemporáneo", Juan Carlos Godier; Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, UNQUI.

[238] Sami Alí, psicoanalista francés, propone, en sus estudios sobre el espacio imaginario, pensar al cuerpo desde un tiempo previo a la organización de categorías espaciales y temporales en donde el espacio corporal es un espacio de "inclusiones recíprocas", al modo en que se presentan las "matrioshkas rusas" una dentro de la otra: el contenido contiene al continente y viceversa (1974).

> *admitirse que lo que llamamos inteligencia no es sino otro nombre para designar un tipo original de relaciones con el otro (las relaciones de 'reciprocidad'), y que de un extremo al otro del desarrollo, la relación viva con el otro es el sostén, el vehículo o el estímulo de lo que se llama abstractamente la 'Inteligencia'.*"(Merleau Ponty, 1951: 75)

Jean Bergès (1998) describe a la operación del "transitivismo" entre el niño y su madre, en donde la afección sobre el cuerpo se constituye en un parámetro de representación del propio cuerpo. Ante un estímulo sobre el cuerpo del niño, es la madre la que se siente afectada, y lo transitiva a su hijo, quien solo a partir de esta operación se siente afectado, y es entonces cuando a él le duele. La operación que realiza la madre sobre el cuerpo del niño, gracias a la transitividad, es el forzamiento a la identificación. La madre arma sobre el cuerpo del niño una hipótesis (discurso interrogativo sobre el cuerpo del niño), vuelve al cuerpo del niño, sobre aquello que supone sobre el sentir de su hijo. La madre da crédito al funcionamiento del niño y opera al mismo modo del "juicio de atribución": se introduce lo simbólico en el circuito de la función del cuerpo, aparece así el desborde del funcionamiento del niño.

Merleau Ponty, retomando la observación que realiza Wallon de la experiencia del niño frente al espejo, lo dice textual: *"Un niño sonríe en un espejo a la imagen de su padre; en ese mismo momento, éste le habla. El niño parece sorprendido, se vuelve hacia el padre. Parece, por consiguiente, que en ese mismo momento aprende algo"* (1951: 55). Entre la voz –del padre– y lo dicho, aparece el cuerpo del niño. Wallon dirá que el niño, contando con la sensibilidad propio e interoceptiva, ante la percepción visual de la imagen y las palabras del padre, junto con un giro que el niño hace con su postura se dirige a él, para encontrarse con el juicio de atribución (simbólica). Podemos decir que el afecto para que gire con el impulso del quiasmo "demanda un testigo" y palabras.

Merleau Ponty "explora el terreno previo a la distinción palabra-cosa-sujeto-objeto"[239] y da cuenta de una ontología particular, en donde el afecto o la afección toman un lugar originario. Este terreno es previo a un espacio-tiempo originario, necesario, anterior y precursor a la unidad del cuerpo conquistada. Es un tiempo anterior a la conciencia, pero a la vez tiempo de un "sustrato existencial" precursor del entrelazo cuerpo-conciencia.

Respecto de los tiempos originarios en donde el afecto tiene un valor de importancia para el entrelazo, propongo volver a Henri Wallon, quien fue interlocutor también para Merleau Ponty en su camino de estudio. Como médico y en su experiencia vivida durante las Guerras, se dedicó a estudiar el tono muscular y la emoción en lo que él especifica como "función tónica", y

[239] Gorlier, Juan Carlos en el seminario: "Cuerpo, escritura, infancia, voz. Introducción al pensamiento francés contemporáneo", clase 1, página 2.

la implicancia de esta última para la construcción de la imagen mental o representación. Entiendo que el aporte de Wallon es el de encontrar interrelaciones –indisolubles– entre función tónica, sensibilidad postural,[240] percepción, representación y lo social.[241]

Previamente a escribir "Lo visible y lo invisible", Merleau Ponty escribe en 1951 el texto "Las relaciones del niño con los otros", en donde se apoya en Wallon para asegurar que existiría una *"actividad previa al conocimiento propiamente dicho, una función de organización de la experiencia que impone, en ciertos conjuntos, la configuración y el tipo de equilibrio posibles en las condiciones corporales y sociales que son las del niño"* (Merleau Ponty, 1951: 9). Wallon nombra "función tónica que es postural" (1965A) a aquella que hace las veces de "conciencia difusa" y "preparación para el acto y espera". Se organiza en la relación con los otros, según Wallon (1965A), sostenida en la fluctuación tónica sobre el eje del cuerpo,[242] una actitud expectante, una orientación *hacia*, posibilitadora de orientar el sentir, el hacer y el pensar.[243] Esta función tónica y postural, que opera como "inteligencia práctica" según Wallon, participa en la organización de la experiencia. Estos conjuntos organizadores se establecen en tanto las condiciones corporales y sociales actúan posibilitándolos.[244]

Comprender la propuesta dialéctica de Merleau Ponty (1971) es también cuestionar el estudio del lenguaje en tanto estructura formal y pura de los signos, la objetividad del lenguaje y la gramática universal. El lenguaje, desde esta perspectiva formalizante, se plantea en tanto prisión del cuerpo, cárcel, que acota aquello que resuena en la materia. El lenguaje, siguiendo a Merleau Ponty, es lenguaje vivo, viviente, vibrante. Lenguaje que da cuenta de la opacidad de la realidad es aquel que se pone en juego en la "experiencia viviente de la expresión". Así entramos en la dimensión del no-sentido, pero a la vez sentido, resonando en el cuerpo. El resonar del lenguaje nos interpela en tanto sujetos y nos hace estar a la escucha, atendiendo a otros sentidos.

Saltar con el lenguaje las cárceles es también, y junto con eso, considerarlo al modo en que lo enuncia Merleau Ponty: encontrarse con la magia del lenguaje, en tanto aparato que transporta a

---

[240] Sigue los estudios del neurólogo Sherrington, que establece la interocepción y la propiocepción como sensibilidades de índole orgánica y que conforman la sensibilidad o función postural. Wallon propone a la cenestesia como el basamento de la sensibilidad orgánica para la conciencia del propio cuerpo (1965).
[241] Wallon (1965C), investigando la función de la emoción en el ser humano, advierte que es desde la psicogénesis y en la embriogénesis hacia donde debemos dirigir nuestro estudio. El cuerpo, desde esta perspectiva, es el mediador e integrador de múltiples factores.
[242] La fluctuación tónica, tensión-distensión que ocurre en el cuerpo del bebé, no es sin la intervención del Otro. El Otro-otro posibilita, con su respuesta, la evacuación de la tensión acumulada, y es a su vez esa respuesta cargada de amor –relación afectiva– la que opera uniendo y haciendo corte, redimensionando al soma mismo, y posibilitando la aparición del sujeto.
[243] Desde la función tónica y postural, desde el eje del cuerpo parte esta intención/orientación actitudinal a partir de la cual "el sujeto enunciante" comienza a hacerse presente
[244] Jacques Lacan dirá que el Otro aloja en el lenguaje al sujeto, produciendo con esto la articulación de su discurso (Lacan, 1975).

uno a la perspectiva del otro. *"(...) poseer la lengua como principio de distinción (...)"* es advertir que solo se la posee porque existe *"(...) el impulso de los sujetos hablantes que quieren comprenderse (...)"* (1971: 11 y 12). Poseer la lengua es ir hacia la prosa del mundo, hacia la historia en tanto metáfora y poética. En ella la escucha es una escucha como "sentido resonante" (Nancy, 2007: 20) de aquello que excede lo real, que desborda la necesidad y la comunicación misma.

> *"Comprender una frase no es otra cosa que acogerla plenamente en su ser sonoro (...) escucharla (...) es la totalidad de lo que es dicho, la integral de todas las diferenciaciones de la cadena verbal, el sentido está dado por las palabras en quienes tienen oídos para escuchar"* (1970:139). Escuchar, dirá Nancy, *"(...) es estar dispuesto hacia un sentido posible y, por lo tanto, no inmediatamente accesible. Desde esta perspectiva el sonido y el sentido se mezclan y resuenan uno en otro o uno por otro."* (2007: 18)

El lenguaje se sostiene en esa franja creadora entre lo fijo y lo movible, entre las marcas visibles e invisibles, entre la continuidad de los referentes (sensoriales, territoriales) y la discontinuidad del sin-sentido, entre las estructuras constantes y las variables. Y el devenir del lenguaje da cuenta del fluir de esa franja creadora. *"La palabra en un sentido recupera y sobrepasa, pero en otro, conserva y continúa la certidumbre sensible, no horada nunca del todo el "silencio eterno de la subjetividad privada"* (Merleau Ponty, 1971: 10) y lo catapulta con su capacidad de articular y originar infinitos usos y sentidos, infinitos valores y afecciones.

> *"(...) la potencia del lenguaje (...) el poder del lenguaje (...) se halla por entero en su presente en la medida en que consigue ordenar las pretendidas palabras clave, haciéndolas decir más de lo que nunca dijeron, en la medida en que se sobrepasa como producto del pasado y nos da así la ilusión de sobrepasar cualquier palabra y de alcanzar las cosas mismas, ya que en efecto sobrepasamos cualquier lenguaje dado."* (Merleau Ponty, 1971: 15)

Este salto, "sobrepasador" del lenguaje mismo, desborda al cuerpo y a la realidad. Tiene un doble efecto: la potencia de sobrepasar las condiciones objetivas para hacer vibrar la sensibilidad del alma y la resonancia vuelve a producir efectos sobre el cuerpo subjetivado. *"No sabemos lo que puede un cuerpo"* dirá Spinoza al hablar de la ética de la potencia (Spinoza, 1982: 165).[245]

[245] El lector que siguió hasta acá mi escritura, habrá advertido mi modalidad de dejar claras una y otra vez las múltiples interrelaciones que se van presentando. Utilizo formas de enunciación en las cuales se repiten los "a su vez"/ "a la vez", que intentan forzar al lenguaje para no caer en la reducción de sentido parcializante de lo múltiple, que las experiencias subjetiva y corporal evocan y componen. El "a la vez"

Modo somático de atención que motoriza la dinámica "entre"

La posición del psicomotricista en tanto un modo somático de atención, una posición de "escucha de las resonancias", podría considerar una deconstrucción de las proposiciones intelectuales para revalorizar "la capa primaria de las significaciones en las que podemos penetrar sobre la base de nuestra experiencia existencial", o en otros términos, el

> *"sentido fenoménico que puede subdividirse en sentido de cosas y sentido de las expresiones (...) para llegar luego a la capa de los sentidos, capa secundaria, que sólo puede ser descifrada a partir de un conocimiento transmitido de manera literaria, y que podemos llamar región de sentido del significado",* debemos contar con *"(...) conceptos propiamente caracterizados, que superan la simple designación de las cualidades sensibles y que captan la verdadera 'interpretación.'"* (Bourdieu, 2003: 50)

La FPC presenta una propuesta de aprendizaje que articula en sí misma las tensiones del dualismo existentes. La FPC promueve una variedad de actividades experienciales y de observación, de escritura y de reflexión, que hacen presentes lo fenomenológico y lo textual, pero no solo eso. El saber hacer, en vez de articularse en torno a una serie de técnicas, aparece redefiniéndose en torno al cuerpo/sujeto, que se pondrá en función como fututo psicomotricista.[246] La impronta que generaría el trabajo con el jugar y lo grupal, potenciaría la producción de la imaginación y el trabajo con la palabra, abriendo a la polisemia que introduce, a su vez, la esfera estético-vivencial. La experiencia transitaría entre el sentir, el imaginar y el pensar. Es allí en donde el cuerpo aparece recortándose en el trabajo desde la subjetividad de los futuros psicomotricistas como "recurso" para la práctica profesional, como un modo somático de atención (Csordas, 1993).

Vuelvo a las categorías: el CUERPO / función tónica - el OTRO - el JUGAR - la PALABRA, y encuentro entre ellas el lugar por donde circula el entrelazo. No se trata de objetivar lugares (diferenciar objeto-sujeto) sino que se trata de considerar el movimiento que sucede en la relación (retomando la idea de "dualidad" o las "relaciones recíprocas"). Considero que no se

---

es una de las modalidades de forzamiento del lenguaje escrito para contener la implicación mutua "autodinamizándose".

[246] A partir de las observaciones realizadas, podemos ubicar que lo grupal, el jugar, la vivencia corporal y la actividad de reflexión son los recursos que se ponen en circulación en las clases de FPC UNTREF y en ellas se ofrecen diferentes contenidos: observación / mirada hacia el otro, al grupo, hacia uno mismo; dinámica de grupo / coordinación de grupos / roles; conflicto / emergente / lo latente / los obstáculos; utilización de la palabra / consignas / reflexión / intervención; representación / nuevos sentidos / creatividad; análisis / conceptualización /reflexión; escribir / leer; registro corporal: tónico, postural, sensibilidad / voz, mirada / movimientos, equilibrio / gestualidad, disponibilidad corporal; la historia (relato de vida); planificación / lo espontáneo / lo azaroso; intervención: coordinación / consignas.

trata de profundizar en el estudio de estas categorías, sino en la dinámica que acontece entre ellas: es la funcionalidad de la dinámica que se escabulle en cada uno de los "–"[247] (guiones separadores / articuladores entre categorías), lo que daría cuenta de la emergencia del cuerpo sintiente / sujeto enunciante. Es el "entre", tan difícil de acorralar, que se juega en la funcionalidad, la dinámica que mueve esas categorías y las relaciones, las opone. Es una dinámica que juega con las alternancias.

Desde el psicoanálisis, los psicomotricistas repetimos que "el lenguaje le da consistencia al cuerpo" (Bergès, 1996 y González, 2009). Ahora bien, atravesada por la experiencia de la investigación, sumergiéndome en la práctica de la FCP UNTREF y metiendo la "cola" de la fenomenología y el materialismo dialéctico, podría redimensionar la frase diciendo: "es desde y en la experiencia sensible –en la relación al/los otro/s– que el lenguaje le da consistencia al cuerpo".

El "para qué", respecto de la formación hacia la profesión, no tiene una respuesta dentro de la FPC propiamente dicha, sino que es remitido al saber teórico de la PSM. Subrayo dos posibles orientaciones en las cuales se evidencian las tensiones epistemológicas que conviven. El psicomotricista, en su práctica profesional, pone en juego un saber hacer psicomotricista que depende de un proceso de construcción de

> *"una actitud tónico-postural que como tal, el psicomotricista asume y manifiesta en su cuerpo; es actitud y aptitud constitutiva del saber hacer del psicomotricista, un saber que se incorpora, se construye como experiencia, es subjetiva y posibilita involucrarse corporalmente en el espacio de la práctica psicomotriz abriéndose al decir corporal del otro, en acompañamiento, sostén y contención"* (Valsagna, 2013: 39)[248]

y/o es necesaria una construcción de un posicionamiento como "cuerpo receptáculo", entendiendo que el campo tónico-postural es receptáculo de lo simbólico y que en la práctica clínica el psicomotricista escucha los efectos de la transferencia que implica estar disponible hacia un sentido posible, no inmediatamente accesible (González, 2009: 141).[249]

Lo que se aprende en la FPC UNTREF es eminentemente de orden experiencial, en una dinámica espacial y temporal que es posibilitada por el entramado y/o enlace con los aspectos conceptuales como parte del trabajo. El saber teórico no es el eje pero se imbrica en el trabajo corporal.

---

[247] Ni la escritura mediante la computadora me deja hacer visible al "guión" entre categorías.
[248] La autora retoma en esta construcción conceptual los aportes de Le Bouch, Calmels y Aucouturier (Valzagna, 2013)
[249] González L., en *Pensar lo psicomotor*, retoma conceptualizaciones de De Ajuriaguerra, Bergés, Freud-Lacan, Heidegger y Nancy (González, 2009).

Existe en la FC un punto de partida en donde el cuerpo, el movimiento y la función tónica son los vehiculizadores del encuentro con uno mismo y con los otros, son también el punto de partida experiencial, para luego dar paso a la palabra en una "puesta en común", socializada; así se premite que lo experiencial sea luego pensado y reelaborado como un saber para sí en una perspectiva profesional, que nunca es posible de capturar. Porque cuando se conceptualiza, no se está dando cuenta de la dinámica de lo que sucede como acontecimiento, que se escapa a la captura de lo visible y audible, porque es de un resonar intangible. Una experiencia de alternancias que sucede en lo grupal (yo-otro), a partir de la cual podemos diferenciar un doble proceso: el que pasa por el grupo y el que atraviesa el alumno en su singularidad. Ambos procesos se autocomponen en las alternancias de ese funcionamiento. El reconocimiento de la singularidad es a partir de la relación al otro y viceversa. A su vez, estos ejes temáticos se juegan entre los polos del sujeto y el cuerpo biológico (siempre vigente el dualismo y la herencia europea). Es decir que la objetivación de los ejes de estudio se presenta tironeada por un espacio "entre" en donde el tono muscular / función tónica oficia como conector-resonador, que hace presentes las tensiones de la discusión entre subjetividad / objetividad.

El "sustrato corporal" (función tónica) es la materialidad a la que las docentes aluden para enunciar "las resonancias", "las afecciones", una materialidad que es percibida (mirada, escuchada y/o sentida) en el cuerpo del psicomotricista y/o de los alumnos y las alumnas (futuros psicomotricistas) y desde la cual intervienen los psicomotricistas (el "para qué", el objetivo de la intervención queda muchas veces invisibilizado, por la respuesta que se repite "atender a la lógica de lo psicomotor").

No trabajan sobre definiciones conceptuales concretas, sino que las relaciones con el saber teórico / conceptual recorre de diversas maneras la experiencia vivenciada y consciente que va surgiendo, a veces directamente propiciada por el docente, otras por los alumnos y las alumnas, haciendo de la construcción del saber que elabora un entramado entre el concepto, la experiencia de vida, la sensibilización y concientización de lo vivido y a su vez (y esto de acuerdo con el momento del proceso de formación) con las expectativas personales respecto del ejercicio de la profesión. Los ejes que hemos identificado (Cuerpo / función tónica - otro - jugar - palabra), aunque se presentan como contenidos, no se abordan desde una perspectiva teórica/conceptual, sino que aparecen de muy diferentes maneras en cada clase propiciando la dinámica: el trabajo no es teórico, no hay trabajo reflexivo sistemático con los conceptos, aunque ellos son parte y sobrevuelan como referencia; pareciera acontecer allí un saber que transita por otros bordes.

La experiencia de aprendizaje se despliega en torno a experiencias concretas, allí in situ (de equilibrio, de relajación, de modelado, de escucha o de percepción ante el toque del otro, o del desencuentro con una respuesta, etc.) que sensibilizan y despiertas "resonancias" corporales, las

cuales se van "localizando y reconociendo" a partir de lo que ellos nombran como "registro" del cuerpo, muy habitualmente al nombrarlas desde el registro del placer y del displacer, de la fluctuación entre la comodidad y la incomodidad. Es decir, que trabajan sobre una dinámica que se desliza entre las experiencias, las sensaciones y sus representaciones, las cuales se socializan compartiéndolas en pequeños grupos y/o el grupo total, y/o se escriben a modo de crónica y/o autoevaluación. Aparecen coincidencias y/o diferencias que se exponen como particularidades de la singularidad de cada quien como cualidad de esa experiencia sensible (es en relación, pero es singular). El trabajo va entonces en una vía individual (muchos trabajos son dirigidos hacia el alumno y es él quien los realiza con su propio cuerpo (en general allí el docente toma un lugar de conducción, es el caso de la relajación, por ejemplo). En otros momentos el trabajo es en dúos y/o con pequeños grupos en donde la experiencia es desplegada con otro/s. Lo mismo sucede con la actividad reflexiva (momentos individuales –al modo de introspección– y otros compartidos y conversados con otros).

Otra acción pedagógica que aparece es la que se dirige a propiciar los efectos de "apropiación" y "autorización" a partir de lo que cada uno produce desde la acción o dice. Circula en las distintas clases la referencia a que los alumnos y las alumnas (de muy diversas maneras y desde distintas propuestas) sean los que "toman la palabra", para presentar alguna actividad, para proponer alguna reflexión, para desplegar alguna propuesta (ya sea desde la perspectiva lúdica y espontánea como reflexiva). Durante las clases se propicia que el alumno se "anime" a proponer, se "habilite" a crear, se "autorice" a hacer, enmarcado en los que ellos nombran como "escucha" de lo que está sucediendo y se está diciendo, dando lugar a las diferentes modalidades desde donde está surgiendo eso que sucede o se dicen, respecto de quien lo dice. Hay en FPC un trabajo de aprendizaje para tomar el lugar de agente creador, de sujeto de la enunciación, asumiendo un lugar, y desde allí proyectarse. Considero que este tema de la autorización / apropiación en FPC se observa también en las propuestas de cada una de las escenas de observación presentadas: allí se evidencian las particularidades "autorizadas / apropiadas" de cada docente. Así el sesgo personal de cada profesor respecto de su trayectoria formativa corporal aparece en su práctica y acción pedagógica como sesgo de regularidad.[250]

El trabajo de aprendizaje en FPC es propiciado por el movimiento, la fluctuación del tono muscular / función tónica, el registro consciente de la respiración; es un trabajo de sensibilización que se reconoce como propia, a la vez que se practica la atención y el

[250] En FPC I, en torno a los contenidos del propio cuerpo y la imagen corporal y la relajación, la docente Brukman presenta las propuestas pedagógicas con elementos acordes con su formación y práctica en relajación terapéutica y en teatro espontáneo; en FPC II, respecto de las técnicas en PSM, la docente Papandrea, formada en técnicas corporales del Instituto de la Máscara; plantea el trabajo a partir de la construcción de máscaras y juego con personajes; en FPC III, para avanzar sobre el trabajo sobre la intervención del psicomotricista y los recursos técnicos de la PSM., la docente Marazzi –instructora *Kum Nye*– sensibiliza, a partir de dicha técnica, la percepción hacia el cuerpo de uno mismo y el del otro.

reconocimiento hacia el otro. Podemos considerar a este aprendizaje como una inducción a una "escucha somática", en donde se propicia una atención sobre las sensibilidades, su registro perceptivo y las relaciones imaginarias y simbólicas que se desprenden y se promueven a partir de dicho registro. El retorno sobre sí implica una vuelta hacia la afectividad, que se resignifica en la dinámica de lo que vuelve en la relación con el otro. Esta propuesta es sobre el propio cuerpo (al modo de una auto-observación) y alternativamente sobre el/los cuerpo/s del/de los otro/s (observación). Un trabajo que se sostiene en la alternancia entre uno y otro: alternancias que aparecen nombradas respecto de la "fluctuación tónica" y del reconocimiento de lo propio frente al otro y viceversa, es decir alternancias entre lo que se siente, dice y se imagina. Se pondrían así en escena durante las clases efectos de empatía y de identificación.[251]

Los diferentes componentes que hicieron al contexto de origen[252] de la FC-AAP hicieron que esta se construyera como parte de la formación del psicomotricista asumiendo una impronta particular, en donde las llamadas "prácticas corporales" –entre las cuales están las experiencias en torno al "juego", las "actividades sensoperceptivas", el "grupo" y la "palabra"– tuvieran un valor privilegiado para la formación personal. La FC-AAP habría posibilitado una construcción de la "posición del psicomotricista" que implica una esfera de aprendizajes personales a partir de la participación original de la función tónica y postural, de clara incumbencia social-cultural, y de acuerdo con un recorrido subjetivo particular de cada quien respecto a su historia filial. Esta "posición psicomotricista" que, insisto, emerge de ese origen, se concibe como la "técnica" o "recurso" del psicomotricista. "Uno está yendo a encontrar modos de facilitar este estado de comunicación con el otro" decía una docente UNTREF. La "posición del psicomotricista" implica una actitud de "disponibilidad corporal" o "estar a la escucha" del cuerpo de uno y del otro. Este "estar atento, a la escucha" se construiría y se facilitaría a partir de la dinámica / de la funcionalidad, puesta en juego.

Asimismo, desde la "formación para la relación" (Filloux, 2012) propongo considerar que en FPC habría una construcción de un saber a partir de una propuesta de formación "para la relación" desde el cuerpo. Recordemos las palabras de la docente diciendo: "un trabajo de

---

[251] Desde el campo de la PSM, Wallon (1987) presenta una indagación exhaustiva respecto del proceso de imitación en la relación con el otro, en donde se observan los efectos como ecos sensibles en el cuerpo del niño al ver los movimientos realizados por otro. Wallon detalla que se juegan aspectos de la sensibilidad y la función tónica que inciden en la organización del eje del cuerpo y que promueven una disposición, atención y organizan la direccionalidad de la actitud. Estos efectos en el cuerpo son considerados por Wallon como anuncios de la pre-representación y promueven un trabajo de discernimiento práctico que impulsa la eficacia de la función simbólica (Wallon, 1965 A y B, 1987). Empatía e identificación son temáticas que fueron estudiadas desde diferentes campos epistemológicos (cognitivismo y psicoanálisis) y que hoy día encuentran puntos de entrecruzamiento a partir de las nuevas hipótesis neurobiológicas respecto de las neuronas en espejo (Iacoboni, 2012).

[252] Por fuera de las reglas del campo científico (de la salud).

descubrimiento, de sensibilización, un trabajo de concientización, un trabajo de liberación de (alguna manera) de las 'ataduras para poder jugar' y hacerlo sin miedo". Un trabajo de formación que incidiría sobre los componentes actitudinales del futuro psicomotricista. Desde esta perspectiva, el trabajo que se realiza (sin enunciarlo como lo estoy haciendo) en la FPC sobre el cuerpo del psicomotricista es un "trabajo de formación para la relación" con su cuerpo y con los otros, para construir un saber hacer desde el cuerpo que facilite la relación, el "entre", el "guión". Quizás es por esta cualidad del saber hacer del psicomotricista que es tan difícil decir: ¿qué es la PSM?

En la experiencia de "aventurarse a jugar en uno y con otro/s" la experiencia vivida hace al cuerpo aparecer como resonador –"sensibilizarse"– y con esos efectos, a partir del trabajo vivencial durante las clases, estos serían posibles de ser reconocidos como sentidos, en forma consciente, observados, auto-observados, escritos, hablados… ¿este trabajo es liberador? ¿La FPC libera? ¿Es que el proceso de aprendizaje posibilita una construcción de un habitus psicomotricista que interpela oponiéndose al habitus fliar/social históricamente construido que portamos silenciado/ "insensibilizado"?[253] ¿Trabajar sobre hacer consciente y sensible el modo de presentarse los "sistemas de percepciones y apreciaciones incorporadas" es deconstruirlos? Me queda abierta la pregunta. De acuerdo con lo indagado, puedo inferir que esta transformación depende de la singularidad del alumno respecto de su experiencia y el modo de transitarla. Es un efecto a veces logrado, pero que no podemos conducir a la acción pedagógica de la FPC UNTREF.

> *"(…) queremos que pase en la FC, yo no tengo duda de que lo que quiero que pase, y lo que muchos queremos que pase, es que suceda un proceso, un proceso de transformación subjetiva."*
>
> (Papandrea, entrevista, 2016)

Aun así, la misma docente reconoce que el problema es una cuestión de tiempo.

> *"No alcanza el tiempo… por lo menos, que se hagan la pregunta."*
>
> (Papandrea, entrevista 2016)

[253] Se presentan aquí las relaciones de disputa de sentido entre el campo psicoanalítico y las psicoterapias, respecto de la dirección de la intervención, la función significante en la mediación con el Otro/otro y por lo tanto respecto de los objetivos de cura. "El psicoanálisis impulsa la exploración del inconsciente, de un inconsciente que el sujeto no conoce pero que genera los síntomas que lo afectan y que debe ser interpretado. Por el contrario, las psicoterapias recogen el relato de los afectos que no son inconscientes, que agitan y ocupan al sujeto, comenzando por aquellos que engendran los diversos traumatismos que lo toman por sorpresa en nuestro mundo. La interpretación de la verdad reprimida no es la simple escucha, y la palabra de la asociación libre no es el simple testimonio… la verdad del sufrimiento mismo no es el sufrimiento mismo, debe buscársela por el lado de aquello que lo causa" (Soler, 2001: 17).

Conclusiones finales

"El discurso tiene la doble faz de ser al mismo tiempo aquello que traduce el embate por la dominación, y a la vez es en sí mismo por lo que se lucha."
(Foucault, 2008: 14)

"Lo que queremos es una transformación subjetiva."
(Docente FPC UNTREF)

En este trabajo de investigación mi objeto de estudio fue indagar acerca del tipo de conocimiento que se promueve y produce en FPC UNTREF para la práctica profesional del psicomotricista, y para eso considerar qué saberes se ponen en juego, cómo se da y cómo se construye, considerando que esta instancia de enseñanza y aprendizaje se enmarca dentro de la organización y delimitación de la conformación disciplinar en nuestro país. Propuse introducirnos en un terreno de entrecruzamiento múltiple de diversos aspectos sociales y disciplinares, que en perspectiva genealógica da cuenta de los diferentes discursos que confluyen en la FC de los licenciados en PSM UNTREF. Fue necesario ir hacia atrás en el tiempo y rastrear un proceso no lineal, que me permitió avanzar en el análisis, recorriendo procesos sociales y conformaciones disciplinares en los campos de la Salud y de la Educación. Fui construyendo el campo de estudio en el análisis etnográfico al modo en que se confecciona un tejido, con diversos hilos, texturas, puntos, agujas y/o telares. La mirada sobre ese proceso lo constituye como tal; mi mirada de investigadora, que da forma a este objeto de estudio a medida que lo voy interpretando. Geertz nos invita a considerar "el análisis antropológico como forma de conocimiento", mirando y considerando a la realidad como un texto: *"hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc., para elaborar la 'descripción densa'"* (Geertz, 1992: 3). Así, se encara la cultura como una "urdimbre", al sentar la posición de cómo consideramos nuestra tarea de conocerla: nos acercamos a ella interpretando y en busca de significaciones que la producen (Geertz, 1992: 2). Desde esta perspectiva, entrar al terreno de "lo psicomotor" es comprender los rodeos por donde se fue conformando la FPC UNTREF y desentrañar sus significados. Lo que en la realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas; el etnógrafo debe ingeniarse, de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 1992).

En el camino de la investigación misma, me adentré en un campo conocido-familiar, registrando y recopilando datos. Este trabajo, desde una perspectiva analítica, vuelve sobre la tesis original al identificar, en un inicio, gran heterogeneidad en el campo de la práctica y la teoría de la PSM, que me dificultaba localizar las insistencias y repeticiones del "repertorio común" (Wenger,

2001). Estas insistencias solo aparecían para mí en frases, a modo de clichés, que condensaban un sentido común: “el psicomotricista se ocupa del cuerpo en tanto construcción en y para la relación con el otro” y/o “pensamos al cuerpo desde la lógica de lo psicomotor”. Este retorno no es una vuelta “cómoda” sino que es “interpelante”: retorna sobre mi conjetura de partida y de algún modo la niega, la cuestiona, abre nuevos intersticios, quizás no tan generales y abarcadores sino más particulares y que responden a esa vuelta reflexiva enmarcada en la investigación de las ciencias sociales. Fui escribiendo así nuevas preguntas y otras hipótesis – conjeturas más cercanas a la realidad estudiada, siempre a través de mi cristal (que a la vez ilumina y contiene la opacidad). “Entre el campo y en los textos”, como propone Ruth Sautu (2003), para hacer entrar el particular trabajo de construcción y reorganización que se da entre la evidencia empírica y los argumentos teóricos en la investigación cualitativa. Ambos, “teoría y datos, se constituyen interactivamente” (Sautu, 2003: 36). Volver así al campo y develar los sentidos ocultos, invisibilizados, de la práctica fue para mi un momento de inflexión etnográfica. Avancé sobre lo sentidos compartidos, más allá de las diferencias y de los constructos que se repiten desde la teoría.

Ahora bien, para este estudio de la PSM en tanto estudio de caso, me encuentro con la obligación ética como investigadora de sostener un pensamiento crítico frente a mi propia praxis y mi campo de competencias profesionales. Parte de este estudio es posicionarme sosteniendo el “enrarecimiento” de lo que conforma mi propio lenguaje, mi propia racionalidad, mi propio quehacer. Esta tarea fue difícil si considero que toda mi vida profesional me dediqué a pensar, comprender y construir el corpus teórico (y práctico) de la PSM. Fueron necesarias las intervenciones de mi directora de tesis, quién me obligó a desentrañar mis supuestos y valoraciones, para re-posicionarme frente ante mi trabajo de comprensión.

Esta investigación es una entonces una experiencia inicial en mis primeros pasos como etnógrafa, en donde realizo la construcción de conocimiento desde una perspectiva argumentativa. Es una primera instancia de comprensión de una problemática que necesita de una inmersión y una reflexión más abarcadora, interdisciplinaria y, por lo tanto, más compleja y analítica.

El saber hacer de la FPC UNTREF: una formación para la relación. La subjetividad entre el sentir, el imaginar y el pensar

Desde este punto de partida arribo a identificar que en FPC UNTREF se construye un saber hacer psicomotricista como “formación para la relación”, centrada en el “aprender el cuerpo y con el cuerpo” que sostiene, hacia el adentro del campo disciplinar, la discusión entre subjetividad y objetividad del pensamiento dualista, que la condiciona y la permea. La forma

lingüística “psico-motricidad”, visibiliza la conflictividad del campo, atravesada por la discusión de la dominación simbólica. Aparece así, como un discurso emergente dentro de los discursos subalternos del dominante en salud, circunscribiéndose en un campo de tensiones constantes y latentes, haciendo dialogar perspectivas epistemológicas fundadas en el materialismo dialéctico, estructuralismo y positivismo.

La construcción del saber hacer psicomotricista se fundamenta desde una confluencia de saberes que supone un enfoque holístico para la comprensión de su objeto de estudio. Este se presenta como un complejo problema que presenta tres aspectos, que subrayo como características de este proceso de enseñanza-aprendizaje: el trabajo con implicancia corporal / personal (de uno sobre el otro y viceversa), el enfoque unificador / integrador (que intenta ir más allá del dualismo), la perspectiva confluyente de discursos y prácticas (entrecruzamiento epistemológico).

A partir de considerar su conformación histórico-social, he pensado a la PSM como una más de las disciplinas que participan produciendo y modelando la subjetividad en tanto “Tecnologías del yo” (Rose, 1996).

Ya en 1970, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron analizaban los efectos de inculcación y reproducción de las acciones pedagógicas en las situaciones de aprendizaje. En la progresión formativa que se propone desde el área de FPC UNTREF, los alumnos y las alumnas de este dispositivo de aprendizaje de implicancia corporal-personal se introducen en una práctica que coacciona desde la “función tónica”, “el otro”, “el jugar” y “la palabra”. ¿Cuál es aquella violencia simbólica que ejercen los psicomotricistas en y para su formación en FPC? ¿Hacia dónde la ejercen, sobre quiénes? ¿Cuál es su eficacia, en tanto silenciosamente se va inscribiendo en el cuerpo? ¿Por dónde y cómo se inscribe y se organiza un modo de ser psicomotricista que se traduce en un modo de posicionarse/nos como tales frente a la práctica?

Los alumnos y las alumnas, futuros psicomotricistas, participan de un sistema de coerciones de múltiples factores que actúan, y retraducen determinismos primarios (el trabajo pedagógico de la FPC UNTREF va hacia el habitus inculcado por la familia y las primeras formaciones) y, a la vez, los interpela y cuestiona, modelando un “posicionamiento psicomotricista”. “¿Lo que nos convoca está dado o es a construir?”, decía una alumna. Tengamos en cuenta que la acción pedagógica de los docentes de FPC UNTREF está refrendada, a nivel institucional, por la autoridad que imprime la voz universitaria y que otorga a una práctica “de laboratorio” el reconocimiento de derecho a hacerlo y a sostener el dispositivo de aprendizaje, a la vez que –como en toda relación intersubjetiva de asimetría entre docente y alumno– se juegan las fuerzas transferenciales. La violencia simbólica es ejercida por los psicomotricistas (docentes) hacia los futuros psicomotricistas (alumnos) con y hacia un registro “sensible” sobre el cuerpo que se

articula con una producción imaginaria y simbólica. El efecto pedagógico se va efectuando por imposición e inculcación de sentidos y significados, en donde la FPC se presenta como un modo de esa imposición silenciosa a través de un clima de distensión, lúdico y de confianza. Asimismo, aunque sabemos que históricamente la teoría mantiene la posición dominante frente a la práctica, en este caso la FPC detenta una fuerza simbólica muy importante y efectiva, hacia el adentro disciplinar, en tanto práctica en donde se asume el valor de la "implicancia corporal-personal". Por lo tanto, en ella se condensa una doble fuerza: la formación (habitus como sistema de disposiciones que se asumen) y la práctica del psicomotricista, que reconoce al "cuerpo" como el instrumento y los recursos para el hacer en la práctica profesional (capital simbólico). La imposición simbólica –siempre arbitraria dada su conformación sociohistórica ejercida por los poderes dominantes– se ejerce en este dispositivo con gran eficacia, ya que los medios de coerción y las técnicas de imposición avanzan sobre los registros sensibles e imaginarios. En este escenario de dominación ignorada, en donde los alumnos y las alumnas se disponen y predisponen con docilidad al entrenamiento, la FPC UNTREF entrecruza y conjuga prácticas pedagógicas, contenidos conceptuales y actitudinales para la formación profesional, que potencian su poder simbólico y refuerzan su fuerza de persuasión y transformación.

La FPC UNTREF sostiene un trabajo pedagógico en donde se ejerce la acción de imposición e inculcación simbólica, y en el que se inculca un habitus psicomotricista que se dirime "entre" (las comillas son para el "guión"):

"-" el cuerpo/función tónica "-" el otro "-" el jugar "-" la palabra "-"

Su eficacia está en la dinámica del trabajo, en ese funcionamiento que se instaura sosteniéndose en esos "entre", que va y viene, a partir de diferentes estrategias pedagógicas, propiciando percepciones, resonancia, enlaces, articulaciones, sentidos. Las clases prácticas dinamizan las relaciones entre sentir, imaginar y pensar. Es en la dinámica donde se van sensibilizando los efectos de la "participación" (Wenger, 2001). Es en la experiencia desplegada en un tiempo y espacio experiencial, en tanto proceso, que los alumnos y las alumnas se introducen en la "empatía" para que la comunicación se juegue en términos de "conjunción" (Berardi, 2017). La construcción del saber hacer psicomotricista estaría relacionada con el registro de los "saberes afectivos" (Filloux, 2012), que remite al "sustrato pre-discursivo".

Para avanzar en la comprensión de ese sustrato presento mis hipótesis conceptuales a partir de la lectura y reflexión sobre la obra de Wallon, resignificándolo a la luz del "entrelazo" de la fenomenología de Merleau Ponty, que nos permite considerar las primeras e íntimas relaciones entre cuerpo y conciencia.

En este Estudio de Caso la "formación para la relación" como un "retorno sobre sí" (Filloux, 2012) implica un retorno hacia la sensibilización de lo propio para ir "en busca de la

comunicación con los otros" como decía una docente. La fuerza está en la dinámica de la práctica, mientras que el trabajo con la teoría, los enlaces y referentes conceptuales sobrevuelan la experiencia y se efectúa a modo de "reelaboración", como articulación que alumnos/as y docentes van realizando como "buscadores" –decía otra docente–, autorizándose y potenciando la creación.

En la FPC UNTREF se entrecruzan la reproducción de sentidos y significados originados en el laboratorio FC AAP y, a la vez, los sentidos y significados que como "recursos" proponen los docentes UNTREF a cargo de cada materia, que afianzan el entramado multi-epistémico que subyace en el marco conceptual del área de estudio.

El saber hacer del "habitus psicomotricista" es el producto de los efectos de esta inculcación, que entendemos como duradera y generadora de un modo de ser y hacer en la formación y en la práctica profesional, delineado alrededor de las siguientes propiedades: creatividad - subjetividad (ligada a la práctica personal y a los contenidos conceptuales básicos de la PSM) - integración interdisciplinaria multi-epistémica - resistencia al discurso dominante de las neurociencias.

A su vez, la propia idea de habitus primario aparecería deconstruyéndose en la construcción que se propone en FPC UNTREF. En FPC se elabora un habitus en tanto conformación permanente que pone el acento en el modo creativo e individual de desplegarlo, lo cual se expresa en el valor que se otorga a la "autorización" y al reconocimiento de la "singularidad / alteridad". El habitus psicomotricista se esconde, a la vez que se devela en lo que los mismos psicomotricistas nombran como una formación actitudinal: la posición del psicomotricista. No es la práctica sino la actitud hacia la práctica, en donde se condensan las ideas de integración psico-motriz / la "lógica de lo psicomotor", el registro sensible y la escucha como auto-observación y observación para a partir de allí "crear" una intervención posible, nombrada como "recurso".

El "habitus" generado en FPC UNTREF es un habitus de la intersubjetividad y de la relación, con el cual se va a la "búsqueda de la disponibilidad comunicacional de uno para con el otro" (decía otra docente), atendiendo al "cuerpo sintiente / sujeto enunciante" (que fuimos construyendo con los autores, la historia y las voces de los actores). Un habitus que atiende a los efectos de "apropiación" y "autorización" de uno y del otro, haciendo entrar la "empatía " y la "identificación". La posición psicomotricista alude a un estar sensibilizado con el "sustrato existencial", en tanto "modo somático de atención" (Csordas, 1993).

El poder de su violencia simbólica está en que, justamente, es la dinámica invisibilizada la que opera y se esconde entre los objetos, los contenidos, las estrategias pedagógicas y técnicas, haciéndose ella (la dinámica de la participación) más silenciosa y más efectiva en su inculcación, que se efectúa en un clima de espontaneidad y creatividad. Los alumnos y las

alumnas van conformando un modo de posicionarse frente a la práctica, el cual asume su ordenamiento como una formación duradera, produciéndose ellos mismos como agentes de reproducción. De aquí se desprende que el trabajo silenciado y de desconocimiento de esta inculcación hace que –aunque el trabajo pedagógico es sobre el habitus propiamente dicho– no haya hacia el interior del área de formación FPC UNTREF un autoanálisis sistematizado que les permita profundizar sobre este trabajo y orientarlo hacia su efectuación, en tanto trabajo secundario de dominación simbólica: ¿la FPC confronta y discute el habitus primario de los alumnos y las alumnas futuros psicomotricistas? ¿Lo cuestiona e interpela? ¿La FPC libera? Una docente decía: "lo que queremos que pase es que suceda un proceso, un proceso de transformación subjetiva".

Pretendemos "por lo menos que se haga la pregunta" (decía una docente)

Considero, también, que la relación de subordinación de la práctica frente a la teoría es una de las causas por las cuales a la FPC le ha sido tan dificultoso avanzar en su estudio reflexivo y sistematizado. La reflexión sobre el trabajo pedagógico de la FPC aun está en espera de su estudio en profundidad, de allí el grato recibimiento de los docentes a mi investigación, esperando que mi aporte lo enriquezca y refuerce los fundamentos de su práctica.

Barbier, reflexionando acerca de las prácticas de formación y respecto de su experiencia en la universidad en Francia, propone comprender *"las prácticas como un gesto mental, colectivo a veces, y articulado directamente con la acción"* (1990: 19). Presenta una diferenciación entre aquellos saberes que se construyen como "enunciados exteriores"–los saberes teóricos– y aquellos que, estando ligados a la acción y la experiencia, se construyen muy relacionados a la esfera íntima de los sujetos, como parte de sus componentes identitarios. A partir de allí propone considerar la "noción de capacidad": "El mundo de la formación funciona como una transformación de capacidades, una progresión de nuestras capacidades". Aun así, los saberes que allí se componen no son necesariamente los transferibles como entrenamiento al quehacer profesional. Barbier (1990) construye una herramienta analítica desde un enfoque que es holístico (entendiendo la situación de mutua implicancia entre pensamiento y acción), es dinámico (porque se propone considerar la lógica de la función en la práctica, en donde se pondera la polifuncionalidad de los actos), es transversal (porque considera a la práctica como acción situada en donde pensar, decir, es también actuar), y su orientación es desde el constructivismo (en tanto la realidad como construcciones intelectuales con una construcción social). Desde allí estudia, junto a Galatanu, las relaciones entre afectos, acción y transformación de sí. Considero que construir una herramienta analítica que nos permita a los psicomotricistas estudiar nuestra formación en relación con la práctica de la profesión es un

desafío a futuro para el interior de la disciplina y que es ineludible.

Me permito pensar con Barbier (1990) que la FPC es un espacio de formación de transformación de capacidades, que no ha sido estudiado en su relación combinada entre el espacio de enseñanza y el mundo del ejercicio profesional y que necesita de una indagación en tanto problemática compleja. Y vuelvo a García (2013) para animarnos a los psicomotricistas a seguir indagando sobre el espacio de formación práctico que, como vimos desde la historia, ha conformado el "ser psicomotricista".

Abro por último la reflexión acerca de los desafíos que se (nos) plantean ante las tensiones que aparecen entre esta concepción humanista del cuerpo entramada en la "formación para la relación" y los nuevos modos de comunicación propios de la lógica de producción del capitalismo actual, que redimensionan la sensibilidad. Berardi (2017) nos llama a la reflexión respecto de los cambios en los modos de establecerse la comunicación en el nuevo mundo comandado por las nuevas tecnologías y la digitalización, que producen la aceleración del tiempo y descomponen la posibilidad de la "medida humana" de la experiencia. Se impone un modo de comunicación que modifica aquella de la "conjunción" y la empatía, que se juega en la lógica de la "conexión" y que requiere solo un criterio sintáctico de interpretación. Dice que el intercambio de la conexión

> *"debe reconocer una secuencia y ser capaz de llevar adelante una operación que está prevista por la sintaxis general (o sistema operativo): en este intercambio de mensajes no hay margen para la ambigüedad ni tampoco es posible manifestar una intencionalidad por medio de matices"* (Berardi, 2017: 30).

Esta redimensión de la sensibilidad y de la experiencia corporal plantea nuevos desafíos que deberá transitar la FCP UNTREF, entendiendo que al ser una "formación para la relación", y depender de la instalación de una dinámica que permita la sensibilización en los términos en que lo fuimos presentando, deberá vérselas con alumnos ya del siglo XXI –los millenials– y con los efectos de este nuevo modo de comunicación sin tiempo para la experiencia viviente y subjetivante. Esta interpelación nos toma a todos los psicomotricistas, que trabajamos sobre un cuerpo en un mundo que cada vez propone menos tiempo para que la existencia del cuerpo sintiente acontezca (estamos viviendo en un tiempo sin tiempo para el cuerpo).

Asimismo, entrar al campo académico impone nuevas leyes y reglas de inclusión y exclusión, las cuales, como ya hemos visto (y las docentes así lo confirman en las entrevistas), repercuten en la reorganización de la formación y por supuesto en la investigación. Las demandas del campo científico y los modos de respuesta que vaya transitando la Carrera de Licenciatura en PSM UNTREF, seguirán redimensionando la propuesta pedagógica de FPC.

Entiendo que ambas problemáticas son desafíos inevitables y a la vez se avecinan como una

tendencia ineludible. Esto quizás promueva que, en un mediano plazo, la PSM logre mayor "reconocimiento" disciplinar, debiendo ajustarse a parámetros de objetividad y a estrategias "sin tiempo para el cuerpo" que pongan en cuestión algunos de sus fundamentos. El campo de fricción y puja entre intereses sociales, políticos y económicos es el terreno en donde la PSM continuará reconfigurándose y, por lo tanto, redimensionándose la propuesta pedagógica de FPC.

Escuchando exposiciones sobre otras investigaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales, muchas veces me pregunté cómo se hace para que un estudio sociológico o antropológico no quede solo en la Academia, sino que aquel conocimiento construido vuelva al campo de la investigación y dialogue, produciendo efectos sobre la práctica. Entiendo que algunos límites de mi etnografía (ya sea cognitivos y/o inconscientes) se corresponden con dicha preocupación. Mi objetivo primero fue direccionar mi foco de estudio hacia mi campo disciplinar, como una vuelta de "reflexividad disciplinar". Se trata de una interpelación ético-politica hacia el adentro, como lo presenta Carlos Cullen en su seminario: "Sentidos y crisis de la ecuación modernidad y Educación" (2013), dentro de la propuesta de Formación en Educación Superior UNTREF. La reflexión hacia el adentro disciplinar es esperable que acontezca para profundizar la comprensión crítica, pero a la vez es una ardua tarea para hacer entrar en y desde la investigación misma. Escribí este texto con este límite; quiero que mis colegas puedan leerlo y escucharlo, y a partir de él podamos discutir las consideraciones a las que arribo.

Termino con una frase que se la debo a Hugo Cardoso, quien me animaba frente a mi deseo diciendo que hay que ir en la vida "sin temor y sin piedad".

BIBLIOGRAFÍA

ACCINELLI, A. y Macri, A. (2015), *La creación de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales*, Buenos Aires, UAI, 2015 http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab103.pdf [Fecha de consulta: 24/01/2017].

ALLOUCH, J. (2005), "El amor Lacan", seminario inédito de la École Psychanalyse Lacanienne, Buenos Aires (28, 29 y 30 de octubre de 2005). Traducción: Ana Conte y Claudia Gaspar.

ARAGÓN, R (2008), "El juego en psicomotricidad" en Las nuevas maneras de jugar: los video juegos. De la experiencia corporal a la simulación multisensorial Trabajo Final de Grado Licenciatura en Psicomotricidad, Caseros: UNTREF.

ASCHIERI, P. (2013), "Subjetividad en movimiento. Reapropiaciones de la Danza Butoh en Argentina", Tesis doctoral en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

AUCOUTURIER, B., Darrault J., Empinet, J. L. (1985), *La práctica psicomotriz. Reeducación y Terapia*. Buenos Aires, Editorial científico-médica.

BARBIER, J. M. y Galatanu, O. (1998),"Algunos lazos entre acción, afectos y transformación de sí", en *Acción, afectos y transformación de sí*, París, PUF. Traducción: Ana Zavala, CLAEH (Uruguay). https://www.researchgate.net/publication/277248167_Barbier-Galatanu_Algunos_lazos_entre_accion_afectos_y_transformaciones_de_si_Traduction [Fecha de consulta: 22/11/18]

BARBIER, J. M. (1990), *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, en Serie "Formación de formadores, Los documentos 9, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires," Ediciones Novedades Educativas.

BEILLEROT, J., Blanchard-Neville, C., Mosconi, N. (1998), "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza", en *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós. https://www.scribd.com/document/288773345/Beillerot-Relacion-Con-El-Saber [Fecha de consulta: 11/10/2018]

BERARDI, F. (2017), *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*, Buenos Aires, Caja Negra Editora.

BERGÉS, J. (1978), “Postura y Comunicación”, comunicación presentada en las Jornadas de Trabajo A.O.R.P.L.O.E., sección de Biopsicopatología del niño, Hospital Henri Rouseelle.

BERGÈS, J. y Bounes, M. (1983), *La relajación terapéutica en la infancia*, Barcelona: Masson S. A. (original publicado en 1977).

_____ (1991A) “La sensación corporal en la relajación. Aspectos psicodinámicos”, en *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, N^{os} 38-39, España, Citap.

BERGÈS, J. (1991), “El cuerpo de la neurofisiología al psicoanálisis”, en *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial Nº 2*, Buenos Aires, Elite Ediciones.

_____ (1996), “El cuerpo y la mirada del Otro”, en *Crónicas clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad N°4*, Buenos Aires.

_____ (1996), “Función estructurante del placer”, en *Crónicas clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad N° 5*, Buenos Aires.

_____ (1999), “La díada no existe”, en *Conferencias 1988*, Buenos Aires, AAP (obra inédita).

BOURDIEU, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

_____ (2001A), *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, curso del Còllege de France 2000-2001, Barcelona, Editorial Anagrama. Traducción: Joaquín Jordá.

_____ (2001B), *¿Qué significa hablar?*, Madrid, AKAL Ediciones (original publicado en 1985).

_____ (2003), *Campo de Poder, Campo intelectual*, Buenos Aires, Quadrata Editorial.

_____ (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, P. y Passeron, J-C. (2018), *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores (original publicado en 1970).

CAL, C. y De León, C. (comp.) (2017), *Psicomotricidad. Perspectiva uruguaya*, Caseros, EDUNTREF (colección Cuadernos).

BULINGER, A. (2011), *Le dévelopement sensori-moteur de l´enfant et ses avatars*, Toulouse, Editions ERES (1^{a} edición: 2004).

CALMELS, D. (2004) El cuerpo cuenta. Argentina: Cooperativa El Farol.

CERUTTI, A. M. (comp.) (2015), *Encuentros en Psicomotricidad,* Afep, Argentina, Ediciones del Boulevard.

CLANET, C. y Colette, L. (1974), "Un reencuentro con Henri Wallon", en *Dossier Wallon-Piaget*, Buenos Aires, Granica Editor S.A. (original publicado en 1973).

COSTALLAT, D. (1973), *Psico-motricidad II. El niño deficiente mental y psicomotor. La Educación Psicomotriz en función del Esquema corporal de 3º a 6º edad motriz*, Buenos Aires, Losada.

_____ (1984), *La Entidad Psicomotriz. Abordaje de su estudio y su educación*, Buenos Aires, Losada.

CSORDAS, T. (1993), "Modos somáticos de atención", en Citro (2010) (comp.), *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

DAMASIO, A. (2014), *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y sus sentimientos*, Buenos Aires, Paidós (trabajo original publicado en 2003).

DE AJURIAGUERRA, J. (1992), Revista *La Hamaca*, Número extraordinario: "Homenaje a Julián De Ajuriaguerra", N° 3-4, Buenos Aires, Fundari-Cidse.

_____ (1993), *Manual de Psiquiatría Infantil* (4_a edición), Barcelona, Editorial Masson (original publicado en 1973).

DERLON, Jean-Michel (1982), *Psicomotricidad. Elementos de neuroanatomía funcional* (Cap.4), España, Gedisa.

DSM IV (1995), *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos metales*, España, Masson S.A.

DE SOUSA CAMPOS, G. W (2001), *Gestión en salud. En defensa de la vida,* Buenos Aires, Lugar Editorial.

DUHALDE, E. L. y otros (1987), *El Estado Terrorista: elementos para su caracterización, crisis democrática y métodos terrorista*, Buenos Aires, Paidós.

FERREYRA MONJE, E. (2009), "Henri Wallon. Análisis y conclusiones de su método dialéctico", en http://www.aapsicomotricidad.com.ar/

FILLOUX, J. C. (2012), *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*, en Serie "Formación de formadores, Los documentos 3, Facultad de Filosofía y Letras UBA", Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

FOUCAULT, M. (1970), *Microfísica del Poder*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.

_____ (1990), *Tecnología del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.

_____ (1996), *La hermenéutica del sujeto*, La Plata, Altamira (original publicado en 1982).

_____ (2008), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets Editores (original publicado en 1973).

_____ (2003), *El nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica*, traducción de Francisca Perujo, Buenos Aires, Siglo XXI Editores (original publicado en 1963).

_____ (2004*), Nietzsche, la genealogía, la historia*, traducción de José Vazquez Pérez, Valencia, Pre-Textos.

_____ (2013), *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*, traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

_____ (2015), *La arqueología del saber*, traducción de Aurelio Garzón del Camino, Buenos Aires, Siglo XXI Editores (original publicado en 1969).

FREUD, S. (1996), *Tres ensayos de la teoría sexual y otras obras (1901-1095)*, en *Sigmund Freud. Obras completas, Tomo VII*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

GARCÍA, G. y Musachi, G. (2005), *La entrada del psicoanálisis en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Catálogos.

GARCÍA, M. y Waisbrot, D. (1981), *Pichon-Rivière. Una vuelta en espiral dialéctica*, Buenos Aires, Centro Editor Argentino.

GEROMINI, F. y Monnier, M.O. (2014), *Giselle Soubiran. Los fundamentos de la investigación en Psicomotricidad*, París, De Boeck-Solal, https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilletage/9/7/8/2/3/5/3/2/9782353272891.pdf [Fecha de consulta: 12/8/2017].

GONZÁLEZ, L. (2009) *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*, Caseros, EDUNTREF.

_____ (comp.) (2011), *Temas de investigación en Psicomotricidad*, Caseros, EDUNTREF (colección Cuadernos, I).

_____ y Mo, S. (comp.) (2014), *Psicomotricidad. Perspectiva francesa*, Caseros, EDUNTREF (colección Cuadernos, II).

GORLIER, J. C. (2012), seminario: "Cuerpo, escritura, infancia, voz. Introducción al pensamiento francés contemporáneo", Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.

GUBER, R. (2001), *Etnografía, método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

_____ (2005), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Estudios de Comunicación*, Buenos Aires, Paidós.

IACOBONI, M. (2012), *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*, Buenos Aires, Katz.

LACAN, J. (1988), *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

_____ (2013), *La angustia. Seminario 10*, Buenos Aires, Paidós.

LE BOULCH, J. (1995), *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*, Barcelona, Paidós.

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

LÓPEZ, M. (2018), "La escucha al/del cuerpo desde la perspectiva psicomotriz". Trabajo Final de Grado, Licenciatura en Psicomotricidad, Caseros, UNTREF.

MARTÍNEZ, V. (comp.) (1987), *Terrorismo de Estado: efectos psicológicos en los niños*, Movimiento Solidario de Salud Mental, Secretaría Latinoamericana de la Red de Alternativas a la Psiquiatría, Equipo Asistencial de Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas, Buenos Aires, Paidós.

MERLEAU-PONTY, M. (1951), *Las relaciones del niño con los otros*, traducción de Irma B. Bocchino de González, Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. (título original: *Les relations avec autrui chez l´enfant*, Centre de Documentation Universitaire, París).

_____ (1970), "El entrelazo-el quiasmo", en *Lo visible y lo invisible*, Barcelona, Seix Barral.

_____ (1971), “La ciencia y la experiencia de la expresión”, en *La prosa del mundo*, Madrid, Taurus Ediciones.

MIALARET, G. (1981), “Henri Wallon: su método y la psicología de su obra”, en *Introducción a Wallon (Wallon y la psicomotricidad), Vol. I,* Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S.A.

MO, S. (2015), “Los cuadernos de bitácora como práctica de lectura en la formación del psicomotricista”, artículo inétido, en: http://www.aapsicomotricidad.com.ar/

NANCY, J. (2007), *A la escucha*, Buenos Aires, Amorrortu.

PALACIOS, J. (comp) (1987), *Henri Wallon. Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil* (Coleccción Aprendizaje, Vol. XXXV), traducción de Miguel Benítez y María Teresa Martín, España, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias y Visor Libros.

PICHON-RIVIÈRE, E. y otros (1980), *Revista Temas de Psicología Social*, Año 4, Nº 3, Buenos Aires, Sociatría S.R.L.

_____(1985), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la piscología social (1)*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

_____ y otros (1995), “Vínculo” en *Revista Aportes*, Uruguay, Vientos del Sur.

POLITZER, George (1971), *Principios elementales de Filosofía*, Buenos Aires, Ed. Inca.

RICHARD, J. y Rubio, L. (1996), *Terapia Psicomotriz,* Barcelona, Masson, S.A.

ROBLES, C. (2015), “Una mirada sobre la formación corporal del psicomotricista”. Trabajo Final de Grado, Licenciatura en Psicomotricidad, Caseros, UNTREF.

RODRÍGUEZ, M. y otros (1998), *Reuniones clínicas en Psicomotricidad 1997, Asociación Argentina de Psicomotricidad y Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

ROSE, N. (1996), *Cuestiones de identidad cultural* (Stuart Hall y Paul du Gay compiladores), traducción de Horacio Pons, Editorial Stuart Hall y Paul du Gay, 1996.

_____ (2012) *Biomedicina, Poder y subjetividad*, La Plata, Unipe Editorial Universitaria.

SAMI ALI, M. (1974), El espacio imaginario, Buenos Aires, Amorrortu.

SAUTU, R. (2003), *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumière.

SCHOJED-ORTIZ, D. (2010), *Psicomotricidad. Caminos y herramientas en la intervención*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

SIBILIA, P. (2006), *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1999).

_____ (2008), *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

SPINOZA, B. (1982), *Ética*, III parte, Proposición II, Escolio: 159-169, Buenos Aires, Aguilar.

STAKE, R. E. (1998), *Investigación con estudio de Casos* (segunda edición: 1999), Madrid, Ediciones Morata.

TARTHANG TULKU (2000A), *Relajación Kum Nye. Parte 1: Teoría, Preparación y Masaje*, Buenos Aires, Errepar S.A.

_____ (2000B), *Relajación Kum Nye, Parte 2: Ejercicios de Movimiento*, Buenos Aires, Errepar S.A.

TESTA, D. (2018), "La poliomelitis y el surgimiento de la rehabilitación en Argentina. Un análisis sociohistórico", en *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 45, Nº 83, Lima, Universidad del Pacífico, Fondo Editorial.

TRAN-THONG (1981), "La teoría de las actitudes de Henri Wallon y los problemas pedagógicos de hoy", en *Introducción a Wallon (Wallon y la psicomotricidad)*, vol. I, Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S.A.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO (2001), Plan de estudios de la Licenciatura en Psicomotricidad. Resolución Ministerial Nº 185/2001, Buenos Aires.

_____ (2007) Reformulación del plan de estudios de La Licenciatura en Psicomotricidad, Buenos Aires.

VALZAGNA, A. (2013), "La disponibilidad corporal del psicomotricista. Perspectivas sobre un saber que se construye durante la formación corporal". Trabajo Final de Grado, Licenciatura en Psicomotricidad, Caseros, UNTREF.

VAYER, P. (1977), *El niño frente al mundo. Educación psicomotriz en la edad de los aprendizajes escolares*, Barcelona, Editorial Científico-Médica.

VILA, I (1986), *Introducción a la obra de Henri Wallon*, Barcelona, Editorial Anthropos.

WALLON, H. (1965A), *Los orígenes del carácter en el niño*, Buenos Aires, Lautaro (original publicado en 1934).

_____ (1965B), *Estudios sobre psicología genética de la personalidad. Artículos y conferencias*, Buenos Aires, Lautaro.

_____ (1965C), *Fundamentos dialécticos de la psicología. Estudio y artículos*, Buenos Aires, Editorial Proteo.

_____ (1985), *La evolución psicológica del niño*, Buenos Aires, Psique.

_____ (1987), *Del acto al pensamiento*, Buenos Aires, Psique.

WENGER, E. (2001), *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Buenos Aires, Paidós (original publicado en 1998).

WINNICOTT, D. (1990), "Comunicación del bebé con la madre y de la madre con el bebé: comparación y contrastes", en *Los bebés y sus madres*, Buenos Aires, Paidós.

ANEXOS

ANEXO A - Programas de Estudio de FPC UNTREF:

1. Taller de Introducción a la Psicomotricidad, Marini, C. (20015-2016), UNTREF.

2. FPC I, Brukman, S. (2015-2016), UNTREF.

3. FPC II, Papandrea, A. (2009-2010), UNTREF.

4. FPC II, Marazzi, M. (2012-2013), UNTREF.

5. FPC III, Marazzi, M. (2012-2013), UNTREF.

1. Taller de Introducción a la Psicomotricidad, Marini, C. (20015-2016), UNTREF.
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Departamento de salud y Seguridad social
Licenciatura en Psicomotricidad
Coordinadora Lic. Leticia González
Taller de Introducción a la Psicomotricidad – Introducción a la Psicomotricidad
Docente titular: Lic. Celina E. Marini
Docente adjunto: Lic Ma. Laura Moreno
Duración: anual
Período: agosto 2015– junio 2016, lunes noche
1. Fundamentación/ Consideraciones Generales:
La propuesta para el dictado de esta materia consiste en introducir a los alumnos al campo de la Psicomotricidad en sus aspectos: teóricos- conceptuales y prácticos.
Siendo una introducción, se abordarán los contenidos haciendo eje en los aspectos más relevantes que guían la práctica y la teoría, permitiendo al alumno comenzar a reflexionar y a apropiarse de los mismos; para que sirvan de base a la profundización que continuará en las posteriores cátedras de Teoría de la Psicomotricidad y Formación Corporal del Psicomotricista.
Se propone abordar esta materia, desde el punto de vista metodológico, integrando estos aspectos:
1- el acercamiento a los conceptos centrales de la Psicomotricidad;
2. la experiencia corporal a través del juego, del movimiento y de la relajación;
3. la construcción de una actitud de escucha y una mirada cada vez más competente a la especificidad psicomotriz;
4. el acercamiento responsable a la práctica psicomotriz. (clínica, educativa, comunitaria y de investigación) y a las articulaciones con la formación corporal del psicomotricista.
2. Objetivos
1. Objetivos Generales
Que los alumnos:
1. Se aproximen al quehacer de la Psicomotricidad en los diferentes ámbitos de inserción: educación, salud, interdisciplinar, comunitario y de investigación.
2. Se informen sobre la terminología y conceptos y técnicas específicas del campo psicomotor.
3. Conozcan el devenir y el contexto histórico de donde emergen las diversas posiciones teórico-prácticas de la Psicomotricidad;
4. Construyan competencias intrínsecas a la posición del psicomotricista:
1. Experimenten, registren y reflexionen acerca de la propia actitud lúdica y disponibilidad corporal;
2. Relacionen la experiencia corporal con la teoría;
3. Se interroguen acerca de obstáculos propios y posibilidades.
5. Relacionen, valoren y articulen los aportes de las otras disciplinas (Biología, Filosofía, Psicología general, Antropología, etc.) con el campo psicomotor, entendiendo la importancia de

la interdisciplina.

2. Objetivos específicos

Que los alumnos:

· Transiten por experiencias lúdico corporales, sensoperceptivas y de registro del propio cuerpo en la relación con los otros, con los objetos y con el espacio;

· Conozcan algunas de las preguntas que ordenan el dónde, el para qué, el cómo, el qué y el cuándo del quehacer psicomotor;

· Se informen sobre los conceptos de cuerpo, espacio y tiempo, tono muscular, postura, movimiento y actitud desde la especificidad de la Psicomotricidad;

· Experimenten y reflexionen sobre los conceptos de juego y de actitud lúdica en Psicomotricidad;

· Se interroguen y reflexionen acerca de la experiencia con la mirada y la escucha con el propio cuerpo;

· Se acerquen al concepto de constructividad corporal;

· Establezcan relaciones y diferencias entre cuerpo y organismo, entre motricidad y psicomotricidad;

· Articulen el trabajo corporal con:

o la reflexión mediada por la palabra u otras formas de representación,

o los conceptos de la teoría.

· Lean, analicen y reflexionen sobre textos de Psicomotricidad, como un modo de acercamiento a las palabras específicas.

· Intercambien experiencias e información disponible acerca de la historia de la Psicomotricidad, su surgimiento y construcción en relación con otros campos disciplinarios.

· Reflexionen, se interroguen y verbalicen críticamente sobre el propio proceso de aprendizaje dentro del ámbito grupal.

· Se dispongan a observar al cuerpo y sus producciones en diferentes manifestaciones: de la vida cotidiana y de la cultura, dentro de su grupo de aprendizaje y en lo personal.

· Den cuenta cada vez con mayor especificidad de los indicadores individuales y grupales que aportan a la construcción de la mirada y de la escucha psicomotriz.

3. Contenidos

3.1 Unidades Temáticas

1. Introducción

Definición de “Psicomotricidad”. Palabras propias del marco conceptual de la Psicomotricidad.
Acerca del quehacer psicomotor: dónde, para qué, para quién, cómo y cuando.
Acercamiento a la práctica psicomotriz y su inserción clínica, educativa,
comunitaria y de investigación a través de entrevistas a psicomotricistas y búsqueda
de información sobre la Psicomotricidad en la Argentina

2. Cuerpo

Concepto de cuerpo. Diferencia y articulación entre cuerpo y organismo.
El cuerpo en construcción en la relación con los otros. Cuerpo como producto de la historia personal y social. Constructividad corporal.
Cuerpo atravesado por la cultura o las marcas de la cultura en la construcción del cuerpo. Interrelaciones entre cuerpo, cultura, sociedad, ciencia.
El cuerpo en juego en el juego corporal.
Exponentes representativos de la disciplina: Julián de Ajuriaguerra.

3. Cuerpo - Espacio - Tiempo

Cuerpo, espacio y tiempo. Estructuración témporo-espacial. Eje tónico postural.
El cuerpo en el espacio: ubicación, habitar el espacio, espacio próximo, espacio pericorporal; estructuración del espacio. El cuerpo en el espacio gráfico, en el modelado, en la escritura.
El cuerpo en el tiempo: ritmo, pausa, movimiento, quietud. Estructuración temporal.

4. Tono

El tono muscular. Regulación tónica: neurofisiológica, psicoafectiva,
Tono y emoción. Tono y comunicación. Diálogo tónico emocional.
Las fluctuaciones tónicas. El tono en el juego y la relajación.
La relajación como encuentro con la sensorio-motricidad, la postura, las imágenes y la palabra.

Exponentes representativos de la disciplina: Henri Wallon - Jean Bérgès.

5. Postura y Actitud

Tono y postura. Mirada y postura. Gesto. Mímica.

Postura. Actitud postural. Movimiento y quietud.

6. Juego y Jugar

Concepto de Juego. Tipo de juegos (juegos reglados, juego libre, juego espontáneo, juegos deportivos, juegos de competencia, juegos simbólicos, juegos de construcción).

El juego corporal, características. El cuerpo en juego. Espacio de juego, objetos de juego.

Actitud lúdica, disponibilidad lúdica, plasticidad actitudinal en el campo psicomotor.

La observación como herramienta en el quehacer psicomotor.

7. Historia de la Psicomotricidad - La práctica psicomotriz

Devenir histórico: conceptos y prácticas.

Historia de la Psicomotricidad: motricidad y psicomotricidad.

Exponentes representativos de la disciplina: Ernest Dupré - Henry Wallon - Julián de Ajuriaguerra - Jean Bérgès.

4. Modalidad de trabajo:

La modalidad de taller implica un aprendizaje activo, que contempla el compromiso y la participación de los alumnos y del equipo docente.

Se incluirán exposiciones teóricas de los docentes, presentación de material bibliográfico, lectura y análisis de textos específicos, articulación con los conceptos de las otras disciplinas, trabajo corporal (juego con objetos, relajación, juegos grafo-plásticos y modelado, entre otros).

En cada clase se implementarán las propuestas adecuadas a los contenidos a trabajar. En todo momento se apuntará a que el alumno construya una actitud activa, participativa y de reflexión sobre los contenidos a desarrollar, con el objetivo de que incorporen los conceptos.

Se partirá de los saberes e imaginarios de los alumnos y se incluirán en las clases ejemplos de la práctica psicomotriz para que puedan ir ubicándose en el perfil del egresado y en la especificidad del campo de estudio.

5. Evaluación:

Siendo una materia anual se realizarán dos evaluaciones parciales (una en cada cuatrimestre, con un recuperatorio para cada ocasión) y un examen final oral. Para el examen final los alumnos deberán presentarse con su autoevaluación final, especialmente cuando el examen final lo rindan con profesores que no son los correspondientes a su cátedra de cursada.

Se realizarán trabajos prácticos al finalizar cada unidad temática (individuales, en parejas o en grupos pequeños) que serán clasificados con aprobado o desaprobado o nota. Será necesaria la aprobación de todos los trabajos prácticos para mantener la regularidad.

Estos trabajos prácticos marcan un punto de llegada que se convierte en punto de partida para los aprendizajes siguientes. Son momentos de anudamiento y de articulación, de profundización personal de lo aprendido, de revisión y cuestionamiento, de reflexión para armar el entramado propio entre experiencia y teoría. Desde los primeros trabajos se realizará un acompañamiento de los alumnos para ir ajustando el modo de presentación.

Al finalizar cada cuatrimestre cada alumno deberá presentar (en forma escrita y oral) una autoevaluación del proceso de aprendizaje y de la modalidad personal corporal presente en el mismo, haciendo referencia a las posibilidades, logros y obstáculos que observa, con relación a: la bibliografía, la apropiación de los conceptos, la articulación de los mismos con situaciones de la vida cotidiana, experiencias laborales y las propias experiencias en las clases de trabajo corporal y la relación con el grupo y la coordinación. Estas evaluaciones se calificarán conceptualmente de acuerdo requisitos actitudinales.

La calificación de los parciales y de los trabajos prácticos no garantiza la aprobación de la materia. También serán considerados para mantener la categoría de alumno regular y rendir examen final los siguientes ítems:

· Respeto y compromiso con el encuadre que plantea la cátedra.

· Capacidad para la construcción de una actitud de aprendizaje como alumno de simetría con los pares, más allá de los saberes previos, capacidad para poder hacer una revisión de los modelos internalizados, de los obstáculos y de las facilitaciones que se presenten.

· Capacidad de registro personal de logros y de dificultades.

· Capacidad de interacción grupal en el trabajo corporal y conceptual. Compromiso con los trabajos grupales, comunicación con los otros miembros del grupo.
· Participación activa en las clases de trabajo corporal.
· Participación activa en las reflexiones posteriores al trabajo corporal.
· Presentación en tiempo y forma de los trabajos prácticos pedidos por la cátedra.
· Pertinencia conceptual en la expresión oral y escrita.
· Posibilidad de articulación o de relación de la experiencia corporal con los conceptos expresados en la bibliografía.
· Posibilidad de articulación o relación entre las experiencias de la vida cotidiana o laboral con los conceptos y contenidos de este programa.
· Pertinencia y pertenencia respecto al equipo de pares.

1. Régimen de promoción

Asistencia mínima de 75% de las clases por cuatrimestre, siendo motivo excluyente su incumplimiento.
· Aprobación con un mínimo de 4 (cuatro) en las evaluaciones parciales y en los trabajos prácticos para acceder a la categoría de "alumno regular".
- Aprobación de las autoevaluaciones.
· Los alumnos que desaprueben las evaluaciones parciales deberán dar examen recuperatorio. Aprobado el mismo quedará en condiciones de presentarse en el examen final.

6. Bibliografía

1. Bibliografía Específica:

Cuerpo

AJURIAGUERRA, Julián de (1996) "Manual de Psiquiatría infantil"; pág 342 a 351; editorial Toray Masson, 4ta edición, Barcelona.
BERNARD, Michel (1985). "El cuerpo": Introducción y Capítulo IX. España: Editorial Paidós.
CALMELS, Daniel (2001). "Cuerpo y saber", Cap. "Cuerpo y Saber". Buenos Aires – México: Ediciones Novedades Educativas.
FERNÁNDEZ, Alicia (1987). "La inteligencia atrapada", Capítulo IV, "Lugar del cuerpo en el aprender". Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
GONZÁLEZ, Leticia (1984). "La constructividad corporal. Apuntes sobre el desarrollo psicomotor". Documento de la Escuela Argentina de Psicomotricidad de la A.A.P. Buenos Aires. (Inédito).
LE BRETON, David (2002) "Antropología del cuerpo y modernidad", Cap. 8 "El hombre y su doble: El cuerpo Alter Ego, punto: "El cuerpo supernumerario". Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
LE BRETON, David (2002). "La sociología del cuerpo", Introducción. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
PAÍN, Sara (1985). "La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia. II" (páginas 115 a 117). Argentina: Editorial Nueva Visión.
ROVALETTI, María Lucrecia (1998). "Corporalidad. La problemática del cuerpo en el pensamiento actual", Apéndice: "La objetivación del cuerpo o el cuerpo como simulacro biológico. Buenos Aires: Lugar editorial, pp. 349 a 368.

Espacio y Tiempo

AUTORES VARIOS. Párrafos acerca del espacio y del tiempo seleccionados por la cátedra.
BÉRGÈS, Jean (1975) "Algunos temas de investigación en Psicomotricidad" en Cuadernos de Terapia Psicomotriz. N° 1. Número especial de la Sociedad Internacional de Terapia Psicomotriz.
BUCHER (ficha) "Cuerpo, espacio y tiempo".
CALMELS, Daniel (1997), "Espacio Habitado" Capítulos de Psicomotricidad. Buenos Aires: D&B editores, pp. 13 a 48.
CORTAZAR, Julio. Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda a un reloj y Instrucciones para subir una escalera en Historias de cronopios y de famas.
LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. "Los Contrastes", pp. 6 y 7.
MARAZZI, Marina (2001)"El cuerpo en el tiempo: el ritmo". Jornadas de Psicomotricidad "El Devenir de una disciplina". Buenos Aires.

MATOSSO, Elina (1992) “El cuerpo territorio escénico”. Buenos Aires: Paidós, pp. 169 a 175.
Tono
AUTORES VARIOS. Selección de la cátedra de diferentes párrafos sobre el tema.
BERNARD Michel (1985); “El cuerpo”: Capítulo VI. España: Editorial Paidós.
CALMELS, D. “¿Qué es la psicomotricidad? Grupo editorial Lumen. Buenos Aires.
CORIAT, Lydia (1972) “Maduración psicomotriz en el primer año de vida”, Cap. “El tono muscular”. Buenos Aires: Ed. Hemisur.
COSTÉ, J. C. (1980) “50 palabras claves en Psicomotricidad”. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S. A.
GONZÁLEZ, Leticia (1984) “La constructividad corporal. Apuntes sobre el desarrollo psicomotor”. Documento de la Escuela Argentina de Psicomotricidad de la A.A.P. Buenos Aires. (Inédito).
Postura y actitud
AUTORES VARIOS. Párrafos seleccionados por la cátedra acerca del tema.
AJURIAGUERRA, Julián de; “Ontogénesis de las posturas. Yo y el otro”. Revista de Psicomotricidad, de Estudios y Experiencias, número 45, CITAP, Madrid, España.
MUÑOZ, Beatriz (1992) “Las actitudes de Henri Wallon”. Revista La Hamaca. Buenos Aires.
Juego y jugar
AZURDUY, V. (2007) “El juego: aventura sin tiempo”, Revista Nómada, Año 2, Nº 8, diciembre de 2007. Buenos Aires: UNSAM.
BOCCANERA, J. (2007) “Calmels: Juegos de crianza. Matriz de la personalidad” Revista Nómada, Año 2, Nº 8, diciembre de 2007. Buenos Aires: UNSAM.
CALMELS, Daniel (2000) ”El juego corporal” en “Psicomotricidad, prácticas y conceptos”. España: Ed Miño y Dávila.
CAÑEQUE, Hilda (1991)“Aproximaciones teóricas al tratamiento del Juego” en “Juego y vida”. Capítulo 1. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
MARINI, C. y ROLDÁN, E. (1996)“La disponibilidad corporal en el jugar. Un ofrecimiento posible”. II Congreso Argentino de prácticas institucionales con niños y adolescentes. Niñez y adolescencia: Situación y perspectiva de la Salud mental en Latinoamérica. (Inédito).
RODRIGUEZ, M. (2001) “Sostén, Juego y Placer”. Conferencia dictada en el 6° Congreso Mundial de Natación para bebés. Buenos Aires. (Inédito).
SCHEINES, G. (comp.)(1985) “Jugar es fundar un orden” en “Los juegos de la vida cotidiana”. Buenos Aires: EUDEBA.
WINNICOTT, D. (1980)“Por qué juegan los niños” en “El niño y el mundo externo”. Parte III, punto IV. Buenos Aires: Editorial Hormé.
WOLKOWICZ, D. (1998) “En torno al juego. En “Jugar es cosa seria” (C. Baraldi, comp.). Rosario: Ed.Homo Sapiens.
Historia de la Psicomotricidad - La práctica psicomotriz
BOSCAINI, Franco (1982) “Hacia una especificidad de la Psicomotricidad”, en Revista CITAP N° 40, Vol1, pp. 5 - 49.
CALMELS, Daniel (2003) “¿Qué es la Psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones generales”. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
CERUTTI, A. (1976) “La práctica Psicomotriz en Educación”. Cáp. 1: “Los pasos del tiempo”. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
FERREYRA MONJE, E. (1988) “Síntesis esquemática de la propuesta de Le Camus”. Documento de la A.A.P. Buenos Aires. (Inédito).
MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1984) “La educación Psicomotora”. Cáp. 1 y 2. Madrid: Ed Morata.
MANGIAROTTI, C. “El gran compañero. Un espacio entre lo público y lo privado”. Artículo presentado para la cátedra. (Inédito).
MARAZZI, M. “Fantasía y juego en la escuela. Una propuesta de Psicomotricidad en educación” Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial. Nª 7. Buenos Aires.
MARINI, C. (1995) “Sobre el cuerpo del psicomotricista. Reflexiones”. Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad. Nº 2. Buenos Aires.
MARINI, C. (2008) “Cuerpo como construcción socio - cultural. Aportes de la Antropología y

la Sociología al concepto de cuerpo para la Psicomotricidad". UNTREF. Buenos Aires
RODRIGUEZ, M. y URIA, A. (2005) "Historia de la Psicomotricidad" (ficha para la cátedra).
SCHOJED, D., BRUKMAN, S., CHOKLER, M. (1987) "La formación del Psicomotricista". Primeras Jornadas de reflexión teórica sobre Psicomotricidad, AAP. Buenos Aires. (Inédito).
7. Anexos

2. FPC I, Brukman, S. (2015-2016), UNTREF.

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Departamento de salud y Seguridad social
Licenciatura en Psicomotricidad
Coordinadora Lic. Leticia González
ASIGNATURA: FORMACION PERSONAL CORPORAL I.
Docente titular: Lic. Silvia Brukman
Docente Adjunta: Lic. Ana Uria (comisión días jueves)
Duración: Anual
Período: Agosto 2015-Julio 2016
1. Fundamentación/ Consideraciones Generales:
Esta materia comprende la formación personal corporal del psicomotricista. Entendemos a la misma como un proceso de aprendizaje que se construye desde un trabajo de investigación que toma como punto de partida la propia experiencia corporal y su relación con los otros.
Consideramos oportuno señalar, que la experiencia corporal es el eje desde el cual se reflexionará y se articulará con la teoría de la Psicomotricidad , las técnicas de abordaje y el quehacer psicomotor.
La formación corporal personal estará ligada a los aportes de diferentes disciplinas en función de las temáticas a trabajar, entendiendo la importancia de la práctica interdisciplinaria en el campo de la Psicomotricidad y en la formación del psicomotricista.
2. Objetivos
2.1 - Objetivo General
. Promover la investigación del propio funcionamiento corporal en relación con los otros, la tarea y sus aprendizajes, como base para la construcción de la posición del psicomotricista.
2.2- Objetivos específicos
Que el alumno:
- Investigue sobre la experiencia corporal y se encuentre con su particular modalidad de funcionamiento corporal.
- Comprendan las relaciones entre el cuerpo y el lenguaje. El lugar de las sensaciones, percepciones, imágenes, palabras, historia personal, creencias, mitos, pautas culturales, circuitos identificatorios que constituyen la corporeidad.
- Construyan textos propios y grupales a partir de la experiencia corporal para historizar sobre el proceso personal corporal.
- Valoren el intercambio con pares y docentes como parte del proceso de aprendizaje.
- Incorporen conceptos teóricos para elaborar las hipótesis que se plantean a partir de la experiencia.
3. Contenidos
3.1. Unidades Temáticas
Þ Cuerpo y lenguaje.
El lenguaje en el cuerpo. Cuerpo e historia. Lo sonoro y lo corporal. Cuerpo y voz.
-Efectos de la voz, el contacto, las palabras, las imágenes en el campo tónico-postural.
-Ritmo y postura: Fluctuación tónica, pasajes (entradas, permanencias y salidas). Lugar del silencio, de las pausas, de la quietud y del movimiento. Ritmos individuales y grupales.
-Dialogo tónico y estructura dialógica.
-El juego y el jugar como modos de aproximación al cuerpo, a los objetos y a los otros. El juego corporal y su función constitutiva : juegos de crianza, juegos estructurantes, espacio potencial de juego.
-Pasajes de la vivencia a la experiencia psicomotriz, de lo sentido a lo representado.
-Registro de sensaciones y percepciones tónicas, posturales y motrices. Cuerpo receptáculo: las

huellas, las marcas significativas del cuerpo.
-Evocación y representación escrita de relatos, cuentos, canciones, dichos, refranes, juegos de la infancia
-El cuerpo en la narración. La posición de enunciación: relaciones entre la postura, la voz y la palabra. Posición de escucha: resonancias tónico-posturales.
-Historización del propio cuerpo en la relación con los otros. Presentación de su propia biografía.
Þ El cuerpo en la relajación. “La escucha y mirada” al propio cuerpo.
Aproximaciones a la técnica de Jacobson: registros de tensión y distensión
Aproximaciones a la técnica de Schultz: Relaciones entre lo sentido y representado, entre lo formulado mentalmente y lo experimentado.
Þ Cuerpo e imagen
-Imagen corporal-imagen especular. Imagen exteroceptiva. Imagen mental. imaginario social, cultura de la imagen.
-Cuerpo envoltura. Cuerpo receptáculo. Registro de sensaciones, dolores, malestares, enfermedades, rítmos de sueño y alimentación.
-El campo tónico-postural como lugar de origen de la representación: presentación-representación, presencias-ausencias, lo visible-lo invisible, lo receptivo-lo expresivo, figura-fondo, lo conocido-lo desconocido, semejanzas y diferencias.
-Relación entre apoyo y sostén. Lugar de los otros en la vivencia corporal del sostén
-Relaciones entre la postura, la mirada y la palabra en la constitución de la imagen corporal. Procesos de alineación-separación e identificación postural. Mirar ser mirado. -Mostrarse-ocultarse, lo que es visto y lo que se da a ver. Nombrarse, ser nombrado y nombrar.
-Relaciones entre la experiencia sensible y lo representado. Imágenes táctiles, visuales, sonoras, olfativas y kinéticas
-Lo que me representa: posturas, actitudes, gestos, miradas, voz, rostro, movimientos.
-El cuerpo en escena: persona-personajes.
-Exploración de las posibilidades lúdicas-creativas.
-Relaciones entre la imagen corporal y la relajación. Profundización de las técnicas de Jacobson y Schultz. Aproximación a la técnica de Bergés.
-Integración de aportes interdisciplinarios a la temática de la imagen corporal desde el campo del arte, la salud y la educación.
Þ Cuerpo y enunciación (oral y escrita)
4. Modalidad de trabajo:
La metodología de la materia es teórico práctica. Es a partir de la experiencia que se abordan los diferentes ejes temáticos a investigar. La experiencia es la que le da sustento a los conceptos teóricos.
Las estrategias a tener en cuenta para el desarrollo de las clases atienden a la articulación entre el discurso psicomotor, la experiencia sensible y la teoría psicomotriz.
Durante las clases se propondrán actividades tendientes a generar la puesta en juego de lo propio (cuerpo, lenguaje y pensamiento).
De acuerdo a la temática a desarrollar y al proceso grupal, se abordarán los contenidos privilegiando la vivencia corporal, el jugar y la relajación.
Se realizan crónicas de la clase anterior donde se integran las resonancias individuales con las articulaciones conceptuales. Estos textos se integran a la bibliografía de la materia.
5. Evaluación:
La cátedra propone diferentes instancias de evaluación:
§ -Evaluación inicial:
Se realiza una evaluación de carácter diagnóstico de las competencias de partida del grupo en general y de cada alumno en particular. Trabajo de indagación sobre las expectativas, creencias, dudas e interrogantes que pueden plantearse en relación a la materia.
También es un instrumento que permite recoger información acerca de los recursos que creen haber podido capitalizar en el taller de introducción a la Psicomotricidad.
§ -Evaluación de cada clase
Dos alumnos por clase, realizan crónicas escritas, en las que intentan recuperar la experiencia

desde una perspectiva personal-subjetiva, tomando lo fenoménico-descriptivo como un paso para acceder a un nivel que les permita poner en juego su propia palabra escrita (reflejo de la experiencia sensible, trabajo de inferencias y articulaciones teóricas)
A modo de encadenamiento temporal, las crónicas permiten historizar lo sucedido y construir nuevos sentidos, a partir del debate reflexivo y el intercambio con los pares y el equipo docente.
Las mismas quedan como material de consulta y forman parte del material bibliográfico. Se les solicita a los alumnos que pasen por lo menos una vez por la experiencia de su armado.
La evaluación transcurrida la clase, nos permite como docentes, reorganizar las estrategias en función de los objetivos propuestos, realizando los ajustes necesarios para la planificación de las clases.
§ -Evaluación del proceso
Se requiere el cumplimiento obligatorio del 75% de asistencia.
De los objetivos propuestos por la cátedra se indaga a qué distancia se encuentra de ellos cada alumno-a, cuáles se alcanzaron y cuales no, y el modo en que cada uno tiene para aproximarse.
Los instrumentos que intentan recoger esta información son:
Þ Observaciones y registros escritos realizados por las docentes del trabajo corporal y de las reflexiones.
Þ 1-Parcial escrito (al final del 1º cuatrimestre)
Þ 7-Trabajos prácticos
Þ 1 Trabajo final en grupo1
Þ 1-Trabajo de reelaboración teórica individual
Þ 1-Trabajo de Autoevaluación
Þ Examen final oral.
§ Evaluación del proceso de otros
El proceso realizado en esta materia no es un camino ha realizarse independientemente de los otros. Los pares son parte esencial de ese proceso. No sólo se torna necesario poder "mirarse y escucharse" sino que el mismo incluye el poder resonar sensiblemente junto a los otros. Capacidad de escucha, des-centramiento de la propia mirada y la puesta en juego de la palabra dirigida hacia el otro.
En este punto, se valora la devolución que cada compañero puede realizar, en el trabajo compartido, a los otros, y se instala como instancia de evaluación al finalizar la cursada.
5.1 Régimen de promoción
La materia no es promocional. Se requiere el cumplimiento obligatorio del 75% de asistencia, y la aprobación de los parciales y trabajos prácticos realizados a lo largo de la cursada (con nota no menor a cuatro) para poder presentarse al final oral de la materia.
6. Bibliografía
6.1 Bibliografía Específica:
1° Cuatrimestre
-AJURIAGUERRA, J (1982)"Ontogénesis de las posturas: yo y el otro", en Cuerpo y Comunicación, Ed Pirámide
-AGAMBEN GIORGIO (2001) . Infancia e historia, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
-ANZIEU, Didier () "El yo piel"; tercera parte, punto 11, "La envoltura sonora", pág, 171 a 185. España: Biblioteca Nueva.
-BERGES, J y BOUNES, M (1977) "La Relajación Terapéutica en la infancia", Buenos Aires: Editorial Masson.
-BERGES, J Postura y comunicación. Paper inédito
BERNARD, M. (1980) El cuerpo. 2º Parte Cap. 6 "Una síntesis fructífera. El cuerpo como diálogo tónico" de Ajuriaguerra, J.
-BRUKMAN, s. (2001) "De heredar un organismo a habitar un cuerpo". Paper inédito.
-BRUKMAN, S.(1995) "Relajación y formación de los psicomotricistas" en Crónicas clínicas en Psicomotricidad y Relajación Terapéutica.
-BRUKMAN, S. LESBEGUERIS (2012) Las crónicas en Formación Personal Corporal 1. Historizar la propia experiencia.
-CALMELS, DANIEL (2004) "El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza". Cap.IV. Buenos Aires: cooperativa El Farol.

-CALMELS, DANIEL. (2004) Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Cap. III y IV. Buenos Aires. Editorial Biblos.
-CALMELS DANIEL, (2008) “Los objetos”, Paper inédito.
-GONZALEZ, L (1998) “La relajación Terapéutica: una experiencia con el silencio del cuerpo”. Paper inédito
GONZALEZ, L. (1998) “Con el lenguaje en el cuerpo” en Pensar lo psicomotor, Eduntref 2009
-LARROSA, j. (2003) La experiencia y sus lenguajes Serie: Encuentros y seminarios. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
-JERUSALINSKY, A. (1994) Escritos de la infancia Nº4 “La educación ¿es terapéutica?”: Acerca de los juegos constituyentes del sujeto.
-LEBOVICI (1969) Significado y función del juego en el niño. Buenos Aires: Ed. Proteo.
-LECOURT, E. La envoltura musical -Pag209-226-.
-LESBEGUERIS M. (2014) “ El jugar como praxis de corporización” en ¡Niñas Jugando! Ni tan quieta ni tan activas. Ed. Biblos, Buenos Aires.
-LEVIN, J. (2002) Tramas del lenguaje infantil. Una perspectiva clínica- Pag29-42. Buenos Aires, Lugar editorial.
-PRADELLI, A. (2004) “Narremos una historia que hable de nosotros”. Art. Diario Clarín.
-QUIROGA, A. (1986) Enfoques y perspectivas en psicología social. “El sujeto en el proceso de conocimiento (modelos internos o matrices de aprendizaje)” -Pag.47-57. Buenos Aires, Ed. Cinco.
-RECOPILACIÓN de la cátedra sobre fragmentos acerca de la Historia.
-VASSE,D. (1974). EL ombligo y la voz. Psicoanálisis de dos niños.-Pag.166-168- Buenos Aires, Ed. Amorurtur
-WINNICOTT, D. (7ª reimpresión 1999) Realidad y Juego. -Pag.147-155-. Barcelona, Gedisa.
-WINNICOTT, D. (1981) 3º edición. “La capacidad de estar a solas”. Proceso de maduración en el niño. Barcelona, Ed. LAIA.
-CRONICAS DE LAS CLASES, Textos elaborados por los alumnos.
2° Cuatrimestre
-BATTIAZ, A. (2008) Creación de imágenes. Texto elaborado para la cátedra.
-BERGES, J. y BOUNES, M. (1977) La Relajación Terapéutica en la infancia”, Prólogo, Buenos Aires: Editorial Masson
-BERGES, J (1978) Postura y comunicación. Paper inédito.
-BERGÉS, J. (1991) “La sensación corporal en la relajación. Aspectos psicodinámicos”
BERGÉS, J.El cuerpo y la mirada del otro.
-BRUKMAN, S. y VACA J. (1996) Hacia un tiempo y un espacio propios. Clínicas en pacientes que presentan sobrepeso. Crónicas Clínicas en Relajación terapéutica y Psicomotricidad nº 5, auspicio Universidad Nacional de Quilmes.
-CALMELS, D. La gesta grupal. Cap. La observación. Paper inédito
-CHOkLER, M.(1998) Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa, Imagen del cuerpo, esquema corporal e identidad, Buenos Aires, Ediciones cinco.
-DEBRAY, R. (1994) Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente Cap.1 El nacimiento por la muerte. Buenos Aires: Editorial Paidós.
-DOLTO, F. (1985) La imagen inconciente del cuerpo, Ed. Paidos, Buenos Aires.
-GONZALEZ,L. (1996) Tiempo del olvido. Una aproximación al Cuerpo. Crónicas Clínicas en Relajación teraputica y Psicomotricidad nº 5, auspicio Universidad Nacional de Quilmes.
-GONZALEZ,L. Las formas de la ficción. Crónicas Clínicas en Relajación teraputica y Psicomotricidad nº 6, auspicio Universidad Nacional de Quilmes
MATOSSO,E. (2001) El Cuerpo territorio de la Imagen. Introducción, Cap.1 Corporeidad e Imagen, Buenos Aires: Editorial Letra viva
MILLER, J. (2003) La imagen del cuerpo para el psicoanálisis. Conferencia de clausura realizada en Granada.
-NASIO, J.D. (2008) Mi Cuerpo y sus imágenes. Buenos Aires, Paidós.
-SCHILDER, P. (1977) Imagen y apariencia del cuerpo humano. Estudios sobre las energías constructivas de la psique, Buenos Aires: Paidós.

-YAÑEZ, Y. (1995) “Psicomotricidad y sus conceptos fundamentales: esquema e imagen corporal”, en revista Escritos de la Infancia Nº5, FEPI, Buenos Aires.
-WALLON, H. (1965) Los orígenes del carácter. Cap.IV “El propio cuerpo y la imagen extereceptiva”, Buenos Aires: Editorial Lautaro.
-WINNICOTT, D. (1999) Realidad y juego, cap 9. Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. Barcelona, Gedisa. 7ª reimpresión.
-CRONICAS DE LAS CLASES, Textos elaborados por los alumnos.
6.2 Bibliografía General:
1° Cuatrimestre
-AJURIAGUERRA, J (1982)“Ontogénesis de las posturas: yo y el otro”, en Cuerpo y Comunicación, Ed Pirámide
-BERNARD, M. (1980) El cuerpo. 2º Parte Cap. 6 “Una síntesis fructífera. El cuerpo como diálogo tónico” de Ajuriaguerra, J.
.-GONZALEZ, L. (1990) “Además de la mirada y la escucha”. Paper inédito.
-JACOBSON Método de relajación de Edmundo Jacobson”. Ed. Panamericana; Buenos Aires: 1979
-MASSON, M (1985) “Las relajaciones” pág.31-46. Ed.Gedisa; Barcelona.
-QUIROGA, A. (1986) Enfoques y perspectivas en psicología social. “El sujeto en el proceso de conocimiento (modelos internos o matrices de aprendizaje)” -Pag.47-57. Buenos Aires, Ed. Cinco.
-SHULTZ“La Relajación autógena”. Ficha de la cátedra.
7. Anexos
Mapa Conceptual

3. FPC II, Papandrea, A. (2009-2010), UNTREF.

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Departamento de Salud y Seguridad Social
Licenciatura en Psicomotricidad
Coordinadora Lic. Leticia González
Formación Personal Corporal II
Docente Titular Alejandra Papandrea
Auxiliar de Cátedra: Noelia Milán
Asignatura anual
Año 2008- 2009 (actualización 2009)
Consideraciones Generales
Esta materia está orientada a favorecer la apropiación de recursos, discurso y actitudes favorables para el desempeño del futuro rol de psicomotricista, por la vía corporal personal, que implica el reconocimiento por parte de los alumnos de los procesos individuales y grupales de trasformación y aprendizaje.
Esta formación se realiza a través del trabajo corporal y grupal . Se abordan las acciones y los efectos en cada alumno de la aplicación de técnicas y recursos propios de la Psicomotricidad y de otros provenientes de campos disciplinares afines.
Se trabaja en interdisciplina con algunas técnicas o prácticas que provienen del Campo de lo Corporal, del Campo de lo Grupal, del Psicodrama, del Psicoanálisis y de la Creatividad.
Se promueve un espacio continuo para el ejercicio del rol del Observador y otro para la práctica de la Coordinación de trabajo corporal en grupo, investigando en torno a la aplicación y los fundamentos de las técnicas y recursos con los que cada alumno puede contar para tales fines.
Se fomenta el trabajo en equipo como introducción al ejercicio de la intradisciplina.
Se aborda la definición y utilización de diferentes conceptos ligados a la práctica: técnica, ejercicio, método, disciplina, recurso.
Se explora por la vía corporal y teórica en torno a las siguientes preguntas:¿Qué técnicas corporales pueden ser un recurso para el psicomotricista? ¿Qué de cada técnica puede retomarse para la práctica psicomotriiz? ¿Qué técnicas del cuerpo, técnicas grupales, corporales, deportivas o artísticas ha aprendido cada alumno a lo largo de su vida y qué les ha aportado?

¿Cuándo un aprendizaje técnico se constituye en recurso para el quehacer psicomotor? ¿porqué el cuerpo del psicomotricista es su herramienta fundamental?

Perfil a evaluar

1. Conocer, investigar y fundamentar acerca de los recursos y técnicas propios de la Psicomotricidad y otros de aporte interdisciplinario que amplían el abordaje psicomotor actual. Sus orígenes y aplicaciones (CONTENIDOS TEÓRICOS)
2. Autoobservarse y dar cuenta del propio proceso de aprendizaje de la materia en relación al trabajo corporal con los recursos técnicos, pudiendo ubicar obstáculos y posibilidades en la puesta en uso dentro de la formación corporal y técnica del psicomotricista. Desarrollar y ejercer una actitud reflexiva, pertinente y participativa (CONTENIDOS ACTITUDINALES).
3. Lograr una posición de cuestionamiento y también definición del lugar de la técnica desde el discurso psicomotor. Ubicar la noción de recurso técnico como modo de intervención flexible, que opera por la relación o transferencia en función del sujeto de la práctica psicomotriz (CONTENIDOS PARA LA PRÁCTICA).

Objetivos Generales:

Que el alumno:

· Valore oportunamente el lugar del trabajo corporal para la formación personal, técnica y actitudinal del psicomotricista.
· Reconozca los recursos y técnicas específicas del abordaje psicomotor no reeducativo.
· Conozca y experimente, desde una primera aproximación, diferentes prácticas o técnicas corporales y grupales y su fundamentación teórica
· Considere los recursos técnicos aplicables a la vida cotidiana y-o a la práctica psicomotríz con niños y con adultos.
· Continúe elaborando un criterio interdisciplinario que le permita dialogar con el recurso técnico para sostener, ampliar e interrogar la práctica psicomotríz.
· Explore, ejerza y se entrene en el rol de Observador ensayando lugares de la práctica concreta.
· Experimente el rol del Coordinador de trabajo corporal y el trabajo en equipo con su propio grupo.
· Continúe desarrollando la capacidad de dar cuenta de lo observado a través del lenguaje verbal y escrito.
· Actualice durante la cursada la reflexión y registro de su proceso personal corporal.
· Logre compartir con sus pares y docentes los efectos que produce en sí mismo el trabajo corporal realizado.
· Pueda autoevaluar su actitud personal-corporal en términos de obstáculos a trabajar y posibilidades a desplegar.
· Trabaje acerca de su posición como alumno de la materia en particular y de la “carrera” en general, en relación a espacios, tiempos, dispositivos y encuadre.
· Conceptualice a partir de la experiencia y en articulación con la práctica.
· Ejerza su capacidad discursiva en relación al aprendizaje de los contenidos de la materia.

Objetivos Específicos

Que el alumno:

· Conozca el origen de las técnicas y prácticas corporales y grupales y relacione con el origen de la Psicomotricidad y su devenir histórico.
· Discrimine “técnicas del cuerpo” según Mauss y “técnicas corporales” según E.Matoso.
· Ubique la clasificación de técnicas corporales según E.Matoso.
· Diferencie las nociones de: ejercicios, técnicas, recurso y disciplina.
· Investigue, conozca y discrimine las prácticas y técnicas reeducativas y las no reeducativas y sus aplicaciones en Psicomotricidad.
· Pueda pensar el lugar del “re-curso”, su sentido de ser para la terapia, la educación y en la vida cotidiana.
· Reflexione sobre el aporte y la utilización de las diferentes técnicas y prácticas corporales y grupales en los diversos encuadres del quehacer psicomotor.
· Ubique y analice el lugar del cuerpo del psicomotricista en relación a la formación y a la práctica, poniendo a trabajar las nociones de disponibilidad corporal, plasticidad actitudinal,

entrenamiento en la distancia operante.

· Comprenda el concepto de trabajo corporal en Psicomotricidad y su relación con el abordaje de adultos.

· Diferencie juego y juego corporal de trabajo corporal.

· Investigue y articule algunos términos que definen el lugar de una práctica que implica al cuerpo propio y al cuerpo del otro: ética, estética e imagen del cuerpo, apertura y clausura, creatividad y encuadre, conflicto y resolución, obstáculo y posibilidad.

· Pueda reflexionar sobre la interdisciplina y valorar sus aportes en tanto trabajo con lo diferente y lo complementario.

· Ubique límites y alcances de los propios recursos técnicos, teóricos y personales.

· Aprenda a confeccionar crónicas o informes de las observaciones realizadas en clase.

· Incorpore otras modalidades de observación tales como filmaciones, fotografías, dibujos, modelados, etc. y valore el registro a posteriori.

· Diferencie las nociones de ver, observar, percibir y mirar, articule con el concepto de cuerpo receptáculo de J.Bergés.

· Logre reconocer y precisar los tres tiempos del formato del trabajo corporal.

· Comience a desarrollar la capacidad de planificar y proponer una actividad corporal a otros, desde su experiencia hasta el momento como observador de sí mismo y de los otros y utilizando los recursos técnicos y personales que pudo apropiar en lo específico del campo psicomotor.

· Pueda relacionar las funciones de observación e intervención en el trabajo corporal.

· Comience a situar el lugar del recurso técnico en relación a la posición del psicomotricista y a la transferencia en el campo de abordaje.

Contenidos Temáticos:

- 1º parte –

1. UNIDAD 1

Técnicas y prácticas corporales en la formación del psicomotricista:

· Técnicas del cuerpo para Mauss.

· Definición de Trabajo Corporal y clasificación de las técnicas corporales según E. Matoso.

· Origen de las técnicas corporales. Relación con la Historia de la Psicomotricidad y sus recursos.

· La reeducación psicomotríz, sus fundamentos y técnicas.

· La noción de cuerpo supernumerario de Le Breton. Relación con recursos técnicos para el cuerpo y tecnología en la Modernidad.

· Concepto de Recurso, Curso, Técnica, Ejercicio, Método, Disciplina.

Recursos técnicos en la práctica psicomotriz no reeducativa:

· El cómo del abordaje psicomotor con niños: juegos, técnicas de relajación, actividades grafo plásticas y de escritura, técnicas del cuerpo.

· El cómo del abordaje psicomotor con adultos: técnicas de relajación, técnicas de trabajo corporal, técnicas del cuerpo, técnicas fantasmáticas (MFC y máscaras), técnicas del psicodrama, técnicas de creatividad.

La observación:

¿Qué mira, qué escucha, qué observa, qué ve el psicomotricista desde el rol del Observador?

· Observar a otros, autoobservarse, inferir o construir hipótesis sobre lo observado.

· Registro escrito: confección de crónicas sin guía previa.

· El sujeto que percibe como parte de la escena percibida. Distintos lugares desde donde observar.

2. UNIDAD 2

Introducción a las técnicas corporales. Aportes interdisciplinarios.

La Eutonía (2005/6) La Sensopercepción y la Expresión Corporal (2007/8) M. Alexander y Danzaterapia (2008-9) Esferodinamia(2009)

Otras.

· La experiencia con la técnica en relación al propio cuerpo.

· Primera aproximación a los fundamentos teórico-prácticos de la técnica.

1. Ejercicio del rol del Observador

· Puesta en práctica del rol desde lo espontáneo, con la posibilidad de ensayar el rol de observador participante. Observación de pequeños grupos.

· Confección libre y en equipo de Crónicas de lo observado.

· Registro y reflexión sobre los efectos del atravesamiento por la técnica para cada alumno y para el grupo.

2. UNIDAD 3

El lugar de las técnicas en Psicomotricidad

· La posición del psicomotricista en relación al uso de técnicas.

· La Psicomotricidad como disciplina.

· Relaciones entre síntoma, recurso y discurso.

· Los recursos técnicos y teóricos con los que puede contar la Psicomotricidad en sus distintos campos y encuadres de abordaje (encuadres de la educación, de la educación especial, de la clínica con niños, bebes, adolescentes, adultos, adultos mayores, en grupos de trabajo sobre sí, en grupos de formación, en talleres para grupos por alguna problemática o por el arte, u otros).

El trabajo corporal y sus formatos. La interdisciplina. El trabajo en equipo.

· Formatos del trabajo corporal, tres tiempos: caldeamiento, actividad central y regreso o reflexión.

· La interdisciplina con el Campo de lo Corporal: qué aportan las técnicas corporales a la Psicomotricidad.

· La interdisciplina con el Campo de lo Grupal: las dinámicas de grupo, el rol del Observador y el rol del Coordinador de grupos en la práctica psicomotríz.

· Concepto de interdisciplina, multidisciplina, transdisciplina e intradisciplina.

· Concepción del trabajo en equipo. Primeras aproximaciones desde la experiencia en la confección de crónicas.

- La Observación

. Armado de una guía para la observación. Distintos aspectos a observar. La observación como técnica y recurso.

3. UNIDAD 4

Introducción a las técnicas corporales. Aportes interdisciplinarios.

Contact Improvisación (2005/6/7) Método Grinberg (2008). Otras.

6. La experiencia con la técnica en relación al propio cuerpo.

7. Primera aproximación a los fundamentos teórico- prácticos de la técnica.

Ejercicio del rol del Observador no participante:

· Exploración, investigación y registro discriminado, desde la abstención del hacer. Recibir lo que el otro trae. Puesta en funcionamiento de la mirada y la escucha.

· Confección de Crónicas con guías de Observación hechas por los alumnos, en forma individual o ejerciendo el trabajo de equipo.

- 2º parte -

UNIDAD 5

El cuerpo del psicomotricista

· Construcción de la posición y actitud para el futuro rol del psicomotricista.

· La concepción de la Formación personal del psicomotricista según Acouturier, Darrault y Empinet.

· Las disciplinas del cuerpo: Psicomotricidad y Trabajo Corporal. Historia y actualidad en nuestro país.

El trabajo corporal como eje de la FPC del psicomotricista

Porqué y para qué.

· El cuerpo como herramienta fundamental para el psicomotricista.

· Obstáculos y posibilidades, ética, estética y creatividad.

· Operar con y desde el cuerpo. Disponibilidad corporal, plasticidad actitudinal. Entrenamiento en la distancia operativa.

Historia de los propios recursos.

· Los aprendizajes técnicos en la vida cotidiana y en la historia personal.

· La técnica como recurso personal corporal.
· Relación entre obstáculo o síntoma y recurso.
· El recurso personal como recurso para la práctica psicomotríz.

4. UNIDAD 6

Los recursos técnicos específicos de la práctica psicomotriz no reeducativa

- Juego espontáneo y juego simbólico.
- Otras modalidades de juego: juego corporal, juego reglado, juego-deporte.
- Otros encuadres para el juego: juegos en el agua, juegos al aire libre.
- Uso, tipo y función de los objetos. Creatividad (Winnicott , Churba, Calmels)
-. Actividades grafoplásticas y de escritura (pictográficas y escriptográficas – Ajuriaguerra, Taján , Calmels)
-. Técnicas de Relajación (Jacobson, Schultz , Bergés- Bounes, L. González)
-. Trabajo corporal en relación al tono, a la postura, al movimiento, al otro, al espacio y al tiempo.
- Rol Observador y Rol Coordinador en abordajes grupales.
- Trabajo en equipo intra e interdisciplinario en abordajes grupales e individuales.

1. Actualidad de algunas prácticas que amplían el abordaje
2. Otras dinámicas de Grupo.
3. Trabajo con Escenas y personajes desde el aporte del Psicodrama.
4. Cuentos y otras formas de relato.
5. Aplicación del Mapa Fantasmático Corporal (MFC) y otros trabajos con la imagen del cuerpo.
6. Utilización de música, el ritmo y la voz.
7. Construcción y uso de Máscaras.
8. Dispositivo de Juegoteca.
9. Técnicas Corporales.
10. Técnicas de la Creatividad.

UNIDAD 7

Primeras aproximaciones a la intervención en la práctica psicomotríz

· La coordinación de trabajo corporal para el grupo. Utilización del Formato del trabajo corporal. Utilización de los propios recursos frente a la demanda del otro.
· Ubicación de emergentes grupales.
· De la observación a la intervención. Lo planificado o previsto y lo imprevisto o improvisado. Concepción de la Creatividad según Winnicott y Churba.
· Relación entre Trabajo corporal, Creatividad e intervención en la práctica psicomotríz.
· Texto y contexto en la dimensión institucional de los grupos. Relaciones entre el saber, el poder y el hacer. Lo instituido y lo instituyente.

Límites y alcances de los propios recursos

· Trabajo en equipo en Psicomotricidad.
· Los recursos técnicos en relación a la posición del psicomotricista y a la transferencia en el campo de abordaje.

BIBLIOGRAFÍA

UNIDAD 1

· Matoso, Elina:- “El cuerpo, territorio escénico”. Ed. Paidós (1996) - De concientización a la fantasmática, pàg.17
· “El cuerpo, territorio de la imagen”. Ed. Letra Viva (2001) -Teorías y prácticas corporales, pág 30
· Las técnicas de Trabajo Corporal, pág. 69
· Papandrea, Alejandra: - “Sobre el trabajo corporal en Psicomotricidad y sus formatos” – Síntesis de trabajo de intercátedras del Taller de Introducción a la Psicomotricidad . Untref,2003
· Bernard, Michel: “El cuerpo”. Ed Paidós. (1976) - Capítulo IX
· Le Breton, David: - “Antropología del cuerpo y modernidad” -Ed. Nueva Visión (1990) El cuerpo supernumerario, pág 161
· Papandrea, A.: - Cuadro sobre la Historia de la Psicomotricidad. UBA (1999) y Cuadro sobre la Historia de los recursos de la Psicomotricidad (2004)

UNIDAD 2
(Ver Bibliografía aparte)
UNIDAD 3
· Papandrea, Alejandra: “Aporte de las técnicas corporales a la psicomotricidad “ Artículo publicado en la Revista Cuerpo psm. Nº2 (2008)
· González, Leticia:- “Perspectivas sobre el concepto de Interdisciplina en la Práctica Psicomotriz” -Trabajo presentado en el Ciclo de Ateneos y Paneles de la Fundación Cisam, junio 2004
8. Stolkiner, Alicia: - “De interdisciplinas e indisciplinas”
9. Papandrea, A:- “Signo y Síntoma en Psicomotricidad” – Síntesis de cátedra Teoría II – Untref,2004
10. Calmels, Daniel:- “Las técnicas en la práctica psicomotriz”. Paper inédito
· “Tacto y contacto” – Paper inédito
-“Reflexiones acerca de la actitud lúdica en la práctica psicomotriz”
UNIDAD 4
(Ver Bibliografía aparte)
UNIDAD 5
11. B.Acouturier, Y. Darrault , J.L. Empinet:- “La Práctica psicomotriz” Ed. Científico médica (1985) – Cap. La Formación Personal (pág. 57 a 68)
12. Mila, Juan -Cherro, M. – García Ferrés, B. – De León , C. –Peceli, R.
“ La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal”. Rev.Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales (2000)
13. Papandrea, Alejandra:- “Para las disciplinas del cuerpo son tiempos de definiciones. Articulaciones entre Psicomotricidad y Trabajo corporal”.
Escrito presentado en el Instituto de la Máscara (2002). Reformulación para la cátedra FPC II. Untref (2005)
· Matoso,E:- “El cuerpo como construcción y como lugar de atravesamientos”- El cuerpo territorio de la imagen- Ed. Letra Viva (2001)
· Gimeno, Liliana:- “Técnicas”., Cap. 8. Resonancias Risomáicas. Ed. Dunken. BsAs. (2005)
· Goleman, D. “Las emociones”. Inteligencia emocional
UNIDAD 6
*Sobre Juego y creatividad:
· Winnicott, D.:“Realidad y Juego” – Ed.Gedisa (1971) cap. 4 y 5
· Churba, C.:-“La creatividad”. Ed. Dunken (2004) cap. 1 y 3
· Moccio, F.: “Hacia La Creatividad”. Ed. Lugar (1991)
· Pavlovsky, E. y Kesselman, H.:- “Espacios y Creatividad”.
1. Bibliografía ampliada
· Huizinga, J.: “Homo Ludens”; Emecé Editores (1968).
· Calois, R.:-“El hombre y sus juegos”.
· Sheinnes, G.: -“Juguetes y jugadores”. Ed. de Belgrano (1981).
· Nachmanovitch, S.:- “La improvisación en la vida y en el arte” En “Free Play”, ap.: “La inspiración y el fluir del tiempo, pág. 29.
· Calmels,D.:- El juego corporal
- Del sostén a la transgresión. Capítulos de Psicomotricidad. Ed.“Novedades educativas”.
- “Juegos de crianza”.
* Sobre uso de Objetos:
· Winnicott, D.:“Realidad y Juego”. Cap.6.
· Lapiere : El niño de 0 a 3 años. Los objetos.
· Calmels,D.:- “Los objetos en Psicomotricidad”. Paper inédito.
· Matoso, E.:- “El cuerpo, territorio escénico”. Ed. Paidós (1996) pág. 175. Los objetos.
· Churba, C.:- “La Creatividad”. Cap. 5.
· Aberasturi, A.:- “El niño y sus juegos”. Ed. Paidós Educador (1994).
· Cerrutti, Ana:- “La práctica psicomotriz en educación” - Edit. Prensa Médica Latinoamericana. cap. 3.

* Sobre Actividades grafoplásticas y de escritura:

· Ajuriaguerra, J. y Auzias, M.:

1. "La escritura del niño. La reeducación de la escritura". Ed. Laia Barcelona. (1964).
2. pàg. 30. Las técnicas pictográficas, por A. Denner , hasta pàg.83
3. pág. 206. Las técnicas preparatorias a la reeducación de la escritura, hasta pág. 229
4. pág. 257. Técnicas de reeducación. 1. Representación del cuerpo, hasta pág. 260.

Bibliografía ampliada:

· Calmels, D.:"El cuerpo en la escritura". Capítulos de Psicomotricidad. D&B. (1998)
· Taján, A.:- "La grafomotricidad". Ed Marfil S.A (1984)
· Introducción
· Cap. 1
· Cap. 2 La evolución de las formas. La escala E
· Cap. 5 La reeducación gráfica
· Lopez, O.:- "La creatividad o el derecho a ser diferente". Edit. Novelibro. (1991). Modelado- Conclusiones: pág.277/278, Pintura-conclusiones:207 a 209, la mano pág.123 a 126.

* Sobre Técnicas de Relajación:

· Defontaine, J.:"Manual de Psicomotricidad y relajación". Ed. Masson, Barcelona México (1982), parte 3
· Bergés,J.:- "La sensación corporal en la relajación. Aspectos psicodinámicos". Revista española (1991).
· González, L.:- "La Relajación o una experiencia significativa con el silencio del cuerpo" (1998).

Bibliografía ampliada:

6. Bergés, J. y Bounes. M.:- "La Relajación Terapéutica en la Infancia". Introducción. Relajación y tono (pág. 68 a 76)

* Sobre Grupo Y Rol Coordinador:

· Kesselman, S:- "Pensar el cuerpo, leer el grupo".l. Ed. Cinco.Fernández,
· A.M:- "El nudo grupal".y "La dimensión institucional de los grupos".

Bibliografía ampliada:

· Pichón Riviere, E.:- "El proceso grupal" Ed. Nueva Visión (1985).
· "Teoría del vínculo" (ídem).
· Cuadernillo de Lekotek:" Rol Coordinador del espacio de juego"

* Otros aportes en relación a recursos técnicos:

· Sinclair, A.:"El medio acuático: una dimensión importante". El niño torpe. Ed. Panamericana (1976) pág. 239.
· Calmels ,D. "El cuerpo cuenta"; Edit .El Farol. (2004)
· Marazzi, M.:"Los cuentos en la infancia. El cuerpo y los cuentos como recursos en el proceso terapéutico de niños en tratamiento psicomotor." (2001) Paper inédito.
· Bruder, Mónica: "De la escritura terapéutica al cuento terapéutico".
· Moreno, J. L.:- "Psicodrama". Ed. Hormé (1974)
· Buchbinder, M.:- "Artículo sobre Psicodrama" (2003).
· Buchbinder,M. y Matoso, E.:"Las máscaras de las máscaras".
· Matoso, E.:- "El cuerpo, territorio escénico".

1. punto 3, pág. 39, cuerpo- territorio- mapa
2. pág.43 Mapa Fantasmático Corporal
3. Punto 11. Las máscaras. Pág. 187 a 195
4. "El cuerpo, territorio de la imagen".
5. pàg. 55 a 57. Mapa
6. pàg. 65 a 68. El andamiaje: escena, gesto, máscara
7. pág. 89 a 95. Las máscaras

1. UNIDAD 7

* Sobre la intervención:

· González, L:- "Además de la mirada y la escucha. Principio y fin de las técnicas en Psicomotricidad". Córdoba (1990).
· Churba, Carlos : - "La Creatividad en la Psicoterapia"

· Kovadlof, S.:- “El silencio primordial”.
· Savater, F.:- “Ética para Amador”

Modalidad de trabajo:

La materia es anual con una frecuencia semanal de 4 hs reloj por clase.

La modalidad de la cursada es vivencial y reflexiva, en articulación con los fundamentos teórico-prácticos de las propuestas.

En continuidad con la FPC I se profundizará en la experiencia y registro del alumno en relación al trabajo corporal, proponiendo atravesar diferentes técnicas, prácticas o métodos y articulando con sus fundamentos teóricos.

A partir de haber sentido y analizado los efectos del atravesamiento por estos recursos técnicos aplicados en sí mismos, y haber compartido las experiencias de los otros en el grupo, se iniciará el abordaje de las posibles aplicaciones de los recursos en la práctica psicomotríz. Se abrirá la perspectiva de los distintos encuadres en los que puede desempeñar su tarea un psicomotricista.

Dentro de esa perspectiva se abordará la temática de la observación y la intervención corporal y verbal del psicomotricista, haciendo hincapié en el lugar del propio trabajo corporal, el entrenamiento del cuerpo del psicomotricista como herramienta fundamental para “recibir” a otro cuerpo, individual o grupal, y “ofertar” operando desde los propios recursos y técnicas, temática que se profundizará en la FC III.

Evaluación:

La materia tendrá diversos planos e instancias de evaluación.

El plano de la apropiación de los contenidos y el cumplimiento de los objetivos planteados en el programa.

El plano de evaluación del alumno durante el curso de las clases en relación a lo actitudinal , su posición y evolución en relación a la tarea.

Otro plano transversal atraviesa toda la cursada: el ejercicio de la observación y la autoobservación. Se evaluará la presentación y lectura de Crónicas de lo observado y la posibilidad de trabajo en equipo.

Las instancias de evaluación a tales fines serán:

1º cuatrimestre:

· T.P Nº 1 y 2 : Sobre la experiencia corporal personal con la propuesta técnica y la articulación con sus fundamentos teóricos (u. 2 y u. 4)

· Evaluación Parcial del cuatrimestre: a modo de dinámica de grupo, cada alumno contesta oralmente una pregunta teórica referida a las temáticas trabajadas en la u. 1 y u .3 y ubica en lo personal corporal dos obstáculos y dos posibilidades en su proceso de trabajo en la materia. Luego el grupo podrá hacer aportes y la docente realizará una devolución breve con señalamientos individuales y grupales que pueda considerar de utilidad para el aprendizaje.

2º cuatrimestre:

· T.P Nº 3: Historia de los propios recursos. Cada alumno presentará por escrito un relato sobre los aprendizajes técnicos en la historia personal (u. 5)

· T.P N º 4: Coordinación de una propuesta de trabajo corporal en equipos de 4 ó 5 alumnos para el resto del grupo.

O preparación de Escenas de aplicación de las técnicas en la práctica psicomotriz.

Presentación por escrito de la crónica de la Observación de la clase anterior, los emergentes sobre los que se basará la propuesta, el formato del trabajo corporal a proponer o escena, y una investigación teórica sobre la técnica trabajada (unidad 6). Podrán contar con espacios previos de orientación con el equipo docente.

· Evaluación Parcial del cuatrimestre: individual escrito en clase, preguntas de articulación teórico práctica sobre la puesta en uso de los recursos técnicos en la práctica psicomotriz, basado en las experiencia realizadas en clase u otros ejemplos dados por la cátedra (unidades 5, 6 y 7)

· Evaluación Final de la materia: oral individual sobre los contenidos temáticos trabajados durante todo el año.

En el primer cuatrimestre los T.P Nº 1 y 2 serán calificados por las docentes invitadas en conjunto con la docente de la cátedra, y la instancia de parcial será evaluada por la docente de la cátedra.

En el segundo cuatrimestre el equipo docente evaluará con nota el T.P Nº 3 y realizará una devolución oral en relación al T.P N º 4.
La instancia de Parcial se calificará con nota y señalamientos escritos. Los alumnos que quieran podrán pedir un espacio individual para revisar su parcial con el equipo docente. Se trabaja con Entrevistas individuales para apuntalar los procesos de aprendizaje.
La materia será aprobada con la nota del examen Final individual. Esta calificación numérica responderá a la producción teórica oral lograda en el examen, teniendo en cuenta el proceso de trabajo del alumno durante el curso.

4. FPC II, Marazzi, M. (2012-2013), UNTREF.

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Licenciatura en Psicomotricidad
Coordinadora: Lic. Leticia González
MATERIA: FORMACIÓN PERSONAL CORPORAL II
Cátedra turno mañana: martes 8.30 a 12.30 hs.
Docente titular: Marina Marazzi
Docente adjunta: Raquel Salischiker
Agosto 2012/ Julio 2013
PROGRAMA DE LA MATERIA
Consideraciones Generales
En esta materia se aborda la formación técnica del psicomotricista. Por un lado, se trabajará en interdisciplina con algunas técnicas que provienen del campo de lo corporal para contribuir a la formación corporal personal del psicomotricista. Y por otro se apuntará a la formación técnica del psicomotricista, profundizando en técnicas y recursos propios de la Psicomotricidad aplicables en la Práctica Psicomotriz.
Se promoverá un espacio para la construcción y el ejercicio del rol de Observador y otro para la práctica de la coordinación de un trabajo corporal para sus pares. Se fomentará el "trabajo en equipo" como introducción al ejercicio de la intradisciplina.
Primera parte de la materia:
Los alumnos transitarán por dos técnicas corporales para su formación corporal personal, articulando esta experiencia personal con la fundamentación teórica que aporta cada docente no psicomotricista especializados en cada propuesta. Intercaladas con esas prácticas corporales las docentes psicomotricistas, ubicaran el lugar de la formación técnica del psicomotricista en la formación general entramándola con la formación teórica, corporal y práctica. Abordarán el tema de la apertura al trabajo interdisciplinario como necesario para la construcción de la posición del psicomotricista y ofrecerán recursos técnicos para la construcción del rol de observador; la lectura de lo observado y realizado; y el armado de la crónica.
Se trabajará la observación al grupo de pares y la auto-observación, en la realización de una crónica en equipo y en la lectura de dicha crónica al resto de los compañeros:
¿Qué efectos registro en los otros y en mí a partir del trabajo realizado? ¿Qué preguntas se abren? ¿Cómo es armar una crónica con otros, intercambiando, aportando y tomando los aportes de los otros? ¿Cómo transmitir la crónica para que sea escuchada por el grupo? Cómo ubico lo transitado en relación con el ir haciéndome psicomotricista?
Segunda parte de la materia:
Se abordará específicamente la formación técnica para la Práctica Psicomotriz. Iniciando el camino de transformar las técnicas en recursos profesionales, propondremos, por un lado, un recorrido por las técnicas que ha atravesado cada alumno a lo largo de su vida (historia de los propios recursos) y por otro lado, profundizar en las técnicas y recursos específicos de la Práctica Psicomotriz:
1) Juego (Juego espontáneo - Juego simbólico – Juego tradicional – Juegos de crianza – juegos de habilidades)
2) Técnicas grafoplásticas y de escritura
3) Técnicas de relajación
4) Técnicas de construcción
5) Técnicas de manejo de objetos (coordinaciones,habilidad y destreza)

La presentación de las mismas estará orientada a:

· La experiencia corporal personal de cada alumno y a su registro.
· La fundamentación teórica y análisis conceptual.
· La aplicación de las técnicas, ya pensándolas como recursos en la práctica psicomotriz.

Consideramos que este cúmulo de experiencias, registradas y analizadas, fundamentadas teóricamente a partir de los conceptos de la Psicomotricidad, permite apelar a determinada técnica, transformándola en un recurso disponible para la Práctica Psicomotriz.

En el trabajo con la historia de los propios recursos nos orientamos a valorizar lo que cada alumno trae desde su historia corporal personal, reconstruyéndolo y ubicándolo como sostén y referente.

Propondremos transitar por la observación de las clases y por momentos de coordinación en pequeños grupos partiendo de los recursos que cada uno ha ido construyendo y de los que se han ido apropiando. Trabajaremos con la crónica y la lectura de lo que ocurrió en la clase anterior, el análisis de contenidos propuestos y surgidos a partir de las consignas, el formato y la mirada a los recursos usados. Nos dirigimos a la articulación entre la lectura de lo que ocurrió en una clase y las propuestas para la siguiente. (Nociones de dirección de una propuesta, de lectura y trabajo de emergentes.)

Esta materia está pensada en articulación con FPCI y FPCIII. En continuidad con la FPCI se profundizará en la experiencia y registro del alumno en relación al propio trabajo corporal-personal orientándonos al desarrollo y construcción de una actitud de disponibilidad corporal. Entiendo disponibilidad corporal como una actitud de presencia en las clases y de estar disponible para el aprendizaje (ver anexo)

Por otro lado, en un segundo momento, y a partir de haber sentido y analizado los efectos de las técnicas en sí mismos y haber compartido las experiencias de los otros en el grupo, acompañaremos a los estudiantes en la investigación de los recursos técnicos, lúdicos, corporales, personales y teóricos de cada uno y de su posible uso en la Práctica Psicomotriz, clínica, comunitaria y en educación aproximándonos al tema de la intervención en Psicomotricidad, cuestión que se ahondará en FPCII. Aproximar cómo, cuando, por qué, para qué la intervención.

La propuesta de realizar prácticas de coordinación con el grupo de pares, forma parte de ese pasaje de la técnica al recurso y del recurso a la Práctica Psicomotriz. La materia está orientada a que los alumnos valoren el lugar de la propia experiencia con su cuerpo y en grupo, a través del tránsito por diferentes prácticas corporales y dinámicas grupales y las reflexiones teóricas, experiencias ambas que constituyen pilares fundamentales del ”ser psicomotricista”, junto a una actitud de apertura al trabajo de equipo, interdisciplinario e intradisciplinario, y a la posibilidad de hacer uso de los propios recursos técnicos, teóricos y personales en el proceso de construcción del posicionamiento para el futuro ejercicio profesional.

Objetivos Generales:

Primer cuatrimestre: Técnicas Corporales

· Contactar y experimentar diferentes técnicas corporales y conocer su fundamentación teórica, ubicándolas como parte de la formación corporal del psicomotricista.
· Chi Kung
· Contact Improvisación.
· Experimentar, vivenciar y conocer diferentes técnicas y recursos técnicos utilizados en la Práctica Psicomotriz y su fundamentación teórica, ubicándolos como parte de la formación técnica del psicomotricista.
· Reflexionar a partir de la bibliografía sugerida y construir una mirada sobre el cuerpo para la Psicomotricidad, ubicando el surgimiento de las técnicas corporales en el contexto socio histórico. Interrogarse acerca del abordaje y la mirada desde la Psicomotricidad .
· Comprender y ejercitarse en la lectura del trabajo corporal desde la perspectiva de la psicomotricidad. Poder desarrollar y ejercitar el rol de observador y en la elaboración conjunta de crónicas como registro de la observación.

Segundo cuatrimestre: Técnicas y recursos técnicos en la intervención psicomotriz

· Elaborar un criterio interdisciplinario que permita dialogar con el recurso técnico para conocer, sostener, ampliar e interrogar la Práctica Psicomotriz y para empezar a construir su

propia práctica.
· Registrar y reflexionar sobre su proceso personal corporal y el proceso grupal en relación a la apropiación del aprendizaje en esta materia en particular y de la carrera en general.
· Explorar y practicar el rol de Observador ensayando lugares de la práctica concreta desarrollando:
o La capacidad de observación hacia sí mismo y a los otros,
o La posibilidad de dar cuenta de lo observado a través de: la palabra y la escritura
o La intervención corporal a partir de la observación.
· Experimentar el rol del Coordinador de trabajo corporal y el trabajo en equipo con su propio grupo.
Perfil del que aprueba esta materia:
· Conocer, investigar y fundamentar las técnicas y recursos técnicos de la Psicomotricidad, y su posible uso en la práctica.
· Conocer el concepto y reflexionar en torno al cuerpo como construcción biológica histórico social. Ubicar el sentido de la Psicomotricidad en ese contexto.
· Dar cuenta del propio proceso de aprendizaje en relación a los recursos técnicos de la Psicomotricidad y a la propia formación corporal personal pudiendo ubicar obstáculos y posibilidades.
· Tener la noción de recurso técnico como modo de intervención flexible, en relación y en función del sujeto destinatario de la Práctica Psicomotriz
· Dar cuenta de una mirada Psicomotriz que permita una lectura basada en los fundamentos teóricos de la Psicomotricidad.
Contenidos Temáticos
Unidad 1
· Ubicación de técnicas y prácticas corporales en la formación del psicomotricista
El ser humano en perspectiva evolutiva, biológica y social. Definición de Trabajo Corporal y clasificación de las técnicas corporales según E. Matoso. Las técnicas corporales, miradas por diferentes autores (Gauss, Le Breton, Groisman). El cuerpo en la sociedad, atravesado por valores, discursos, prácticas y técnicas de cada momento histórico. Surgimiento del campo de lo corporal en Argentina: técnicas e interrogantes que lo sostienen.
Atravesamiento de las técnicas corporales en la propia historia de cada alumno.
Historia de las técnicas corporales en relación a la historia de de la formación corporal del psicomotricista en Argentina.
· Ubicación de técnicas y recursos técnicos en la práctica psicomotriz.
Aproximación al cómo del quehacer Psicomotor en la práctica: El jugar, las técnicas de relajación, las actividades grafoplásticas y de escritura, las técnicas corporales. El uso de recursos a partir de las técnicas de trabajo corporal, la música y el canto, los cuentos, el teatro, las máscaras y los títeres.
· La observación.
¿Qué mira, qué escucha, qué observa, qué ve el psicomotricista desde el rol del Observador?
Observar a otros, auto-observarse, inferir o construir hipótesis sobre lo observado.
Registro escrito. Técnicas de observación. Guías de observación. Crónicas.
El sujeto que percibe como parte de la escena percibida. Distintos lugares desde donde observar.
Unidad 2
· Introducción a la técnica de Esferodinamia desde la experiencia en sí mismos. (ver propuesta aparte)
· Primera aproximación a los fundamentos teórico-prácticos de la esferodinamia.
· Ejercicio del rol del Observador.
· Puesta en práctica del rol desde lo espontáneo, con la posibilidad de ensayar el rol de observador participante. Observación de pequeños grupos.
· Confección de Crónicas de lo observado.
· Registro y reflexión sobre los efectos del atravesamiento por la experiencia de Esferodinamia para cada alumno y para el grupo.
Unidad 3
· El lugar de las técnicas en Psicomotricidad: la posición del psicomotricista en relación al

uso de técnicas.

· Definición y diferenciación de las nociones de: ejercicios, técnicas, recurso.

· Los recursos técnicos y teóricos con los que puede contar la Psicomotricidad en sus distintos campos y encuadres de abordaje (encuadres de la educación, de la educación especial, de la clínica con niños, bebes, adolescentes, adultos, adultos mayores, en grupos de trabajo sobre sí, en grupos de formación, en talleres para grupos por alguna problemática o por el arte, u otros).

· Formatos del trabajo corporal. Comienzo. desarrollo y final

· La interdisciplina con el Campo de lo Corporal: qué aportan las técnicas corporales a la Psicomotricidad.

· La interdisciplina con el Campo de lo Grupal: las dinámicas de grupo, el rol del observador y el rol del coordinador de grupos en la Práctica Psicomotriz.

· Concepción del trabajo en equipo. Primeras aproximaciones desde la experiencia en la confección de crónicas.

Unidad 4

- Introducción a la técnica de Contact Improvisación desde la experiencia en sí mismos.
- Primera aproximación a los fundamentos teórico- prácticos de la técnica de Contact Improvitation.(Ver propuesta aparte)

· Ejercicio del rol del Observador no participante: exploración, investigación y registro discriminado, desde la abstención del hacer. Recibir lo que el otro trae. Puesta en funcionamiento de la mirada y la escucha.

· Confección de Crónicas con guías de Observación hechas por los alumnos, en forma individual o ejerciendo el trabajo de equipo.

Unidad 5

- El cuerpo del psicomotricista. Construcción de la posición y actitud en la FPC.
- La concepción de la Formación personal del psicomotricista según Acouturier, Darrault y Empinet. Formación Corporal personal en la Untref.
- El cuerpo como herramienta fundamental para el psicomotricista.
- La huella del otro en el cuerpo del psicomotricista. Lo propio como posibilidad y como riesgo. .Ejercitando la distancia conveniente.
- Historia de los propios recursos. Relación entre obstáculo, logro y recurso.
- Los aprendizajes técnicos en la vida cotidiana y en la historia personal. La técnica como recurso profesional.

Unidad 6

· Técnicas y recursos técnicos en la práctica psicomotriz. Las técnicas como relativa clausura, (berger y Lukman) Aplicación creativa y en relación con el sujeto o grupo. Aplicación no lineal ni plana.

· Los recursos técnicos específicos de la práctica psicomotriz:

o Juego (juego espontáneo, juego simbólico, juegos tradicionales, juegos de crianza, juegos de coordinación)
o Técnicas de relajación
o Técnicas y juegos grafo-plásticas y de escritura

Otros:

· Técnicas y juegos de construcción.
· Técnicas de habilidad y destreza con objetos.
· Objetos (características, posibles usos, funciones)
· Cuentos y relatos.
· Máscaras. Títeres. Muñecos (Construcción, exploración y juego)
· Música, ritmo y canciones.
· Juegos y actividades en el espacio
· Juegos y actividades en el tiempo.
· Trabajo corporal en relación al tono, a la postura, al movimiento, a la comunicación, al espacio y al tiempo.
· Rol Observador y Rol Coordinador en abordajes individuales y grupales.
· Trabajo en equipo intra e interdisciplinario en abordajes grupales e individuales.

Unidad 7

- Primeras aproximaciones a la intervención en la Práctica Psicomotriz.
- La coordinación de trabajo corporal para el grupo. Utilización del Formato del trabajo corporal. Utilización de los propios recursos frente a a una situación hipotética de intervención.
- Ubicación de emergentes grupales.
- De la observación a la intervención. Lo planificado o previsto y lo imprevisto.
- Relación entre Trabajo corporal, Creatividad e intervención en la Práctica Psicomotriz.
- Límites y alcances de los propios recursos. Trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFIA GENERAL DE LA MATERIA

1er cuatrimestre

Ackerman Diane. Una historia natural de los sentidos. Anagrama 2000

Aucouturier, B., Darrault I. y Empinet J.L. La Práctica Psicomotriz Reeducación y Terapia. “La Formación Personal”. Ed. Científico Médica. Pág. 57 a 80. Barcelona.

Bernard, M. “El cuerpo”. Capítulo IX. Paidós

Bock, Philip. Introducción a la Moderna Antropología Cultural. Cap 3 El proceso de enculturación. Fondo de Cultura Económica.

Chavez, Mariana. Trabajo de investigación. Biopolítica de los cuerpos de jóvenes: aproximación e inventario. UNTREF. 2005-2007.

Feder, V y Maquieira,L. La observación en el trabajo educativo con niños pequeños Ed Novedades Educativas B A 2004

Gonzalez L. Perspectivas sobre el concepto de interdisciplina en la práctica psicomotriz 2004 presentado en Cisam

Groisman Mónica. Supervivencia urbana. El cuerpo en la modernidad.

Le Bretón, D. “Antropología del cuerpo y modernidad”. Los lugares en los que se vive. Pag 106 a 109. El cuerpo supernumerario. Pág. 161 a 164. Nueva Visión 2002

Marazzi, M y Papagna, S. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial Año II N° 5. “El rol del observador y la observación del rol”. Pág. 29 a 43. Ed. Elea S.A., Buenos aires

Marazzi, M. “Acerca de las técnicas en Psicomotricidad y en la formación corporal del psicomotricista”. Ficha de Cátedra FPC II, Buenos Aires 2004. Reformulación 2005

Marazzi, M. Artículo “Acerca de los encuentros y las despedidas”. Pág. 1 a 13.

Marini, Celina. Tesina. El cuerpo como construcción socio- cultural. Aportes de la Antropología y la Sociología al concepto de cuerpo para la Psicomotricidad.

Matoso, E. “El cuerpo, territorio de la imagen” Pág. 30 a 33 – Pág. 69 a 88. Letra Viva, Buenos Aires 2001.

Nachmanovitch Stephen. Free Play. La improvisación en la vida y en el arte. Paidós 2004.

Quiroga, Ana Aprendizaje del rol de observador de grupos (apunte primera escuela de Psicologia social)

Papandrea A. Trabajo presentado en el Instituto de la Máscara. “Para las disciplinas del cuerpo son tiempos de definiciones”. Pág. 1 a 10. Buenos Aires 2002.

Papandrea, A. “Trabajo Corporal en Psicomotricidad y sus Formatos”. Buenos Aires 2003. Reformulación 2005.

Sykuler C. La interconsulta con estimulación temprana en la atención de bebés y niños pequeños. En Kremenchuzky, J “El desarrollo del Cachorro humano” Edit Noveduc Buenos Aires 2009

Contact Improvisación

- Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture, Cinthia J. Novak.
- Contact Quarterly, biannual journal of dance and improvisation.
- Free Play: La importancia de la improvisación en la vida y en el arte, Stephen Nachmanovitch.

Bibliografía Chi Kung

- La gimnasia de la eterna juventud. Ives Requena
- Tai chi chuan, transformación y cambio para lograr el bienestar. Mario Schwarz
- Chi kung, el arte chino de la respiración para la salud física y mental. José María Prat
- La Respiración Embriónica. DR. Yang Jwing Ming

2do cuatrimestre

Ablin, M. Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad. “El cuerpo en la Transferencia”. Pág. 27 a 31. Buenos Aires 1995.
Ajuriaguerra, J y Auzias, M. La escritura del niño. “La reeducación de la escritura”. Ed. Laia. Barcelona 1964.
Bauleo, A. Revista Ilusión Grupal Nº2 UAEM “Grupo operativo”. Artículo pág. 1 a 7. Cuernavaca.1989
Bergés, J. Revista Española. “La sensación corporal en relajación. Aspectos psicodinámicos”. España.1991.
Berruezo, P. P. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales Nº 6. “La grafomotricidad: el movimiento de la escritura”. Pág. 83 a 98. Uruguay 2002.
Bucher, H. Trastornos psicomotores en el niño. Coordinación Dinámica Global y Equilibrio Ed. Masson. Pág. 95 a 116. Barcelona 1993.
Bucher, H. Trastornos Psicomotores en el niño. Relajación. Ed. Masson. Cap.VI Pág. 117 a 137. Barcelona. 1973.
Calmels, D. Artículo: “Reflexiones acerca del juego y la actitud Psicomotriz”. Pág. 2 a 13.Buenos Aires.
Calmels, D. Psicomotricidad: prácticas y conceptos. “El juego corporal”.Cap. V. Pág. 155 a 167. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
Calmels, D Los objetos 1988 Paper inédito
Cañeque, H. Juego y vida. “Aproximaciones teóricas al tratamiento del juego”. Cap. I .Pág. 1 a 15. Ed. El Ateneo.
Cerutti, A. La práctica psicomotriz en la educación. “La sala de psicomotricidad un lugar para jugar”. Pág. 59 a 62
De Quiroga, Ana P. Primera Escuela de Psicología Social. “Aprendizaje del rol de observador de grupos”. Pág. 1 a 5. Tucumán 1971.
Feudali, S. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial. “La Psicomotricidad Relacional en el Jardín de Infantes. Un espacio diferente. Pág. 37 a 43.Buenos Aires
Filidoro N.Psicopedagogía: conceptos y problemas La pregunta por la derivación.(137-147)
González, L. Postura y Comunicación. “La Relajación o una experiencia significativa con el silencio del cuerpo”. Buenos Aires. 1998.
Lapierre, A y Aucouturier B. Simbología del Movimiento. “De la Agresividad al acuerdo”. Pág. 93 a 103. Ed. Científico Médica. Barcelona. 1977.
Lázaro Lázaro, A. Psicomotricidad: Revista de Estudios y Experiencias Nº 44. “La relajación: aproximación a los grandes métodos”. Pág. 53 a 70. España. 1993.
Le Boulch, J. El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años. Cuarta Parte: “El ejercicio global de la motricidad en la edad preescolar. Juego y expresión libre. Pág. 159 a 186. Ed. Doñate. 1983
Marazzi, M. Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad. “La huella del niño en el cuerpo del terapeuta en Psicomotricidad”. Pág. 36 a 43. Buenos Aires 1995
Marazzi, M. Cuadernos de Psicomotricidad y educación Especial. Año II Nº 7. “Fantasía y juego en la escuela”. Pág. 45 a 59
Marini, C. Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad. “Sobre el cuerpo del psicomotricista”. Pág. 32 a 35. Buenos Aires 1995
Muniáin J L, Serrabona J J, Benítez T, Cabanes T, García L. Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias Nº 66. “La Casa”. Pág. 24 a 39. España 2000.
· Pág. 206 a 229. Las técnicas preparatorias a la reeducación de la escritura.
· Pág. 256 a 261. Técnicas de reeducación. Representación del cuerpo.
· Pág. 30 a 83. Las técnicas pictográficas.
Pichon-Rivièr E. Historia de la Técnica de los Grupos Operativos. Ediciones Cinco. Pág.1 a 10.
Sykuler, S. Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad. “De los trazos, los dibujos y las letras”. Pág. 9 a 14.
Vayer, P. Educación Psicomotriz. El niño frente al mundo. “Educación del esquema corporal. Relajación global”. Ed. Científico Médica. Cap. III Pág.65 109. Barcelona 1977
Vayer, P. El dialogo corporal. “Construcción del espacio”. Pág. 115 a 123
Viso Alonso, J R. Colección Estrategias Educativas Publicaciones ICCE. “Prevenir y reeducar la

disgrafía". Pág. 14 a 44 Pág. 164 a 179
Winnicott, D.W. "Por que juegan los niños". Cap.IV Pág. 154 a 158
Anexo. Actitud de disponibilidad corporal:
Para entrar en tarea, para sostener la tarea y para volver a la tarea:
En el trabajo corporal
En el juego
Observar
Observarse
De reflexión sobre la experiencia
De articulación con la teoría de la Psicomotricidad
De profundización en la lectura y elaboración de la experiencia
Para permitir la entrada de las consignas:
Tomarlas, ligarse
Desarrollarlas
Transformarlas
Dejarlas
Para entrar en comunicación y contacto con el otro/ los otros:
Escuchar al otro
Proponerle, ofrecer
Entrar en diálogo (corporal y verbal)
Investigar juntos. Aventurarse juntos (por lo imprevisto). Entrar desde nuevas perspectivas.
Para explorarse en la relación con el otro en la experiencia corporal:
Cuando es necesario decir si para que el encuentro se profundice o decir que no Cuando uno dice si o no, y es para irse.
Disposición para el cambio. Para probar lo nuevo, lo diferente. Con otros diferentes a los habituales. Con respeto y valoración por el propio proceso y el del otro. Con solidaridad con los pares.
Investigando en el soltarse y el contenerse
Descubriendo, ampliando y modificando el lugar que ocupo en la dinámica grupal.
Para lograr ajustes en la comunicación y contacto con el otro /los otros (Pares, docente, coordinador, tarea):
Buscar acuerdos
Encontrar acuerdos
Atravesar desacuerdos
Capacidad de confrontar
Pedir ayuda. Ofrecer ayuda.
Tomar lo que hay, aportar lo que no hay, asentir a lo que es y a lo que no es, estar dispuesto a lo inesperado.
Probar la comunicación con diferentes otros.
Para desarrollar la capacidad de adentrarse en la lectura de la propia experiencia, en el conocimiento del cuerpo propio:
Para analizar las propias posibilidades y obstáculos
Precisar, entrando en los detalles y ejemplificando las propias posibilidades y los obstáculos con los que se encuentran el trabajo.
Entender que a veces un obstáculo puede transformarse en una posibilidad. Y una posibilidad, puede ser un obstáculo
Programas anexos
Seminario de Chi Kung
Docente: José María Sánchez
Fundamentación: El Chi Kung es una parte Fundamental de la Medicina Tradicional China, su origen se pierde en la noche de los tiempos, teniendo que remontarnos unos 2500 años de antigüedad para encontrar los primeros grabados que se encontraron con ejercicios que aún hoy se practican. Su origen, aplicación y desarrollo siempre estuvo ligado al mantenimiento, conservación y fortalecimiento de la salud a través de movimientos circulares, lentos y suaves combinados con una respiración suave profunda y natural que favorece la circulación natural de

los líquidos y energía del cuerpo (chi) produciendo un masaje profundo en los órganos descongestionándolos y manteniéndolos activos y vitales.
Por su origen ligado profundamente a los ciclos de la naturaleza y considerando al hombre como parte integrante e integrada a la misma hace fundamental hincapié en el enraizamiento del hombre en la naturaleza y en sí mismo como condición primordial para el desarrollo de su máxima expresión como ser humano.
La practica del chi kung favorece la organización postural a través de la concientización del eje cráneo-sacro y del enraizamiento del centro gravitatorio del cuerpo denominado Tan tien inferior.
Además de incrementar la concentración, sensibilidad y escucha corporal (autopercepción)
Objetivos:

- Organización postural a partir del eje cráneo-sacro
- Enraizamiento del Centro gravitatorio del cuerpo
- Desarrollo de la autopercepción (escucha corporal)
- Aumento de la atención y concentración

Contenidos
Postura
Postura vacía (yang)
Postura llena (yin)
Alineación cráneo-sacro
Enraizamiento
Desbloqueo y reconocimiento del centro de gravedad
posturas estáticas de enraizamiento
Respiración
Celular
Profunda (budista)
Invertida (taoísta)
Autopercepción
cuerpo integrado
cuerpo dividido
observación enfocada y periférica
Metodología
Se trabajará con ejercicios de chi kung individuales y en parejas específicos para el desarrollo del centro gravitatorio del cuerpo como también la concentración, atención y autopercepción.
A través de ejercicios semi estáticos y otros con desplazamiento reducido experimentaremos la alineación cráneo-sacro.
Esto será combinado con técnicas y conceptos acerca de la respiración fundamentales para la práctica de esta disciplina.
Se dará una base teórica que facilite la comprensión del pensamiento oriental (chino) que origina esta práctica milenaria.
Recursos
Equipo de música
Espacio con ventilación y luz natural
Seminario de Contact Improvisación
Fundamentación
Contact Improvisación es una forma de danza creada en 1972 por Steve Paxton, bailarín norteamericano de formación clásica y moderna que perteneció a la Compañía de Merce Cunningham. Trabajó con figuras como John Cage, Robert Ellis Dunn, Yvonne Rainer, Trisha Brown y Mary Fulkerston. Formó parte del grupo Grand Union, conocido por sus experimentos en improvisación y del Judson Church Dance Theatre Project.
Esta forma de danza está basada en las leyes físicas del movimiento. Combina sensibilidad, destreza, técnica e improvisación. Sus principios facilitan la experimentación, investigación y creación del movimiento con otros enriqueciendo la experiencia de las personas involucradas sobre peso, contacto, soporte, desorientación física, equilibrio, impulso y resistencia.
Desde su creación el Contact Improvisación incidió notablemente en la coreografía, el teatro, la

salud y los estilos de performance en todo el mundo siendo en la actualidad una herramienta fundamental para trabajar y desarrollar en un grupo la comunicación física desde la aparente quietud a una máxima destreza.
Objetivos
• Adquirir mayor disponibilidad corporal para el movimiento, la acción y la comunicación física
• Afinar la percepción de sí mismo, de los otros y del espacio
• Estimular la improvisación y la creación a través de un espacio de investigación y comunicación.
• Estimular la reflexión y análisis del material trabajado
Contenidos
Peso:
Gravedad- Levedad
Centro de Gravedad
Balanza-Contrabalanza
Dar y recibir peso
Peso compartido
Contacto:
Niveles de Contacto (piel, músculo, hueso)
Punto de contacto
Minima -máxima superficie de contacto
Mover y ser movido
Habilidades físicas:
Caídas
Roladas
Deslizamientos
Saltos
Fuerzas Físicas:
Peso
Inercia
Impulso
Momentum
Espacio
Espacio interno
Espacio externo
Kinesfera o esfera de movimiento
Improvisación y composición instantánea
Elementos de la improvisación: sensación, relación, tiempo y diseño
Estructuras de improvisación para solo, dúos, tríos y grupo
Metodología
A través de ejercicios en quietud y movimiento se facilitará el contacto con las propias sensaciones, la percepción del otro, del grupo y del espacio.
Se explorarán las habilidades físicas propias del contact improvisación y se las llevará a la improvisación y expansión del vocaburario no-verbal de la comunicación.
Cultivando la atención, observación y escucha se dará forma a la improvisación a partir de simples elementos de composición.
Recursos requeridos
• Salón con piso de madera.

5. FPC III, Marazzi, M. (2012-2013), UNTREF.

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Departamento de salud y Seguridad social
Licenciatura en Psicomotricidad
Coordinadora Lic. Leticia González
FORMACIÓN PERSONAL CORPORAL III
FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICOMOTRICISTA

Materia anual.
Primer cuatrimestre: Agosto a diciembre.
Segundo cuatrimestre: Marzo a julio.
Docente titular: Marina Marazzi
Docente adjunta : Maria Laura Moreno
Día y Horario:
jueves de 18:00 a 22hs.
Consideraciones generales:
En la Formación corporal personal III se atiende específicamente a la formación corporal profesional del psicomotricista y a la aplicación y puesta en práctica de la intervención psicomotriz. Se acompaña a los alumnos en el pasaje al ejercicio del rol profesional, en el que irán poniendo en práctica lo aprendido a lo largo de la formación. Nos detenemos en la lectura y análisis de los emergentes que fueren surgiendo en ese ejercicio. Nos interesa situar la pregunta acerca de la posición que asume el futuro psicomotricista en el rol, reflexionar sobre la relación del futuro psicomotricista con las personas hacia quiénes va dirigida la práctica.
La práctica psicomotriz se realiza en el campo Comunitario, de la Salud y de la Educación inmersos en diversas realidades socioculturales.
A partir de la diversidad de abordajes partimos de un acercamiento y un ejercicio en el que se relacionarán con los sujetos de la práctica psicomotriz, desde los fundamentos de la Psicomotricidad, antes de entrar en la práctica propiamente dicha. Se ejercitarán en la lectura de lo que sucede en la relación: observándose y observando al otro; atendiendo a las propias posibilidades y obstáculos para entrar y sostener esta relación.
A partir de ello, ahondaremos en la adecuación de los recursos teóricos, técnicos y corporales aprendidos, en función de la persona o grupo con que están trabajando; y en la posibilidad de ir descubriendo aquellos que surjan en el encuentro con el otro.
También se acompañará a los alumnos a explorar la intervención y la reflexión entre pares como acercamiento al trabajo intradisciplinar; el trabajo con el equipo docente de mayor experiencia y recorrido profesional como una aproximación al espacio de supervisión: y el trabajo con profesionales de otros campos disciplinares como un acercamiento a la interdisciplina.
Se practicará la reflexión sobre las intervenciones en sentido amplio y restringido aproximándonos a la práctica concreta en el campo de la Salud, Comunitario y de la Educación, con aportes bibliográficos de la temática y a partir de ejercicios realizados entre los alumnos.
Objetivos generales:
Que los alumnos:
Realicen prácticas (dentro de la ética del estudiante) atendiendo a:
- Comprender a partir del análisis, la intervención en Psicomotricidad ligada a una lectura específica desde el campo disciplinar, con una ética pertinente al campo.
- Adecuar los recursos teóricos, técnicos y corporales aprendidos, para la persona, grupo o Institución con que están trabajando; descubriendo aquellos que surjan en el ejercicio de la práctica.
- Reflexionar acerca del funcionamiento del propio cuerpo en la puesta en práctica profesional.
- Expresarse con claridad conceptual y metodológica, trasmitiendo la especificidad de la disciplina en las situaciones que se les requiera.
- Abordar la construcción del trabajo en equipo con pares.
- Valorar el aporte de profesionales psicomotricistas de mayor experiencia.
Objetivos específicos:
Que los alumnos:
- Se ejerciten en la posibilidad de entrar en relación con los sujetos de la práctica psicomotriz desde una perspectiva fundamentada en la Psicomotricidad.
- Reflexionen a partir de las experiencias realizadas (en educación y salud, por ellos y otros compañeros o psicomotricistas) acerca de la especificidad del campo disciplinar, profundizando así su conocimiento teórico - técnico sobre la intervención y su sentido, ligado a cada realidad sociocultural.
- Profundicen en la lectura y detección de signos y problemáticas pertinentes a la psicomotricidad para construir un diagnóstico que le permita luego un abordaje con

fundamentos claros.
- Se ejerciten en la lectura de emergentes en el propio grupo de aprendizaje.
- Ubiquen el sentido, la dirección de una intervención en Psicomotricidad en sentido amplio y restringido.
- Exploren y reflexionen sobre aspectos del jugar, de la relajación, de técnicas grafoplásticas y otros recursos técnicos, ubicando aplicaciones en la práctica psicomotriz.
- Logren especificidad y adecuación del discurso ejercitándose en la transmisión oral y escrita de temáticas vinculadas a la psicomotricidad ante diferentes interlocutores (dar cuenta de un diagnóstico, escribir un informe, intercambiar con otros profesionales el estado del paciente, reflexionar junto con otros colegas, orientar a los padres, capacitar docentes, coordinar grupos).

Contenidos:

I - Campos de inserción e intervención de la Psicomotricidad

Ubicación de la psicomotricidad como disciplina:

Formación profesional, práctica profesional, investigación. Ética y legalidad. Ética del estudiante. Ética del profesional. Ser habilitado, habilitarse. El propio sostén, el sostén y acompañamiento de otros (supervisiones, etc.). Formación universitaria, formación permanente.

Práctica profesional:

Campo de la Educación, campo de la Salud

Actividad institucional, comunitaria, particular. Actividad pública y privada.

Posibles sujetos de abordaje psicomotor:

Bebés, niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, grupos. Grupos escolares. Gabinetes escolares. Grupos de padres. Grupos de maestros.

Relación con:

el niño, los padres, la familia

el educando, el grupo, el docente, los directivos, la Institución educativa.

un equipo intradisciplinario, interdisciplinario.

II – La intervención en Psicomotricidad:

Destinatarios de la intervención Psicomotriz

Intervención en sentido amplio, en sentido restringido.

La intervención en un espacio y un tiempo. En relación a una situación. En función de otro que consulta. En función de la problemática. Desde una ética. Inmersos en una realidad sociocultural. El dispositivo en la intervención.

Características de la intervención:

Necesaria, oportuna. Con sentido. Hipotética contextual, en aproximaciones sucesivas.

Ubicación de la intervención en un desde y un hacia.

Dialéctica de la intervención.(acerca de lo no rígido ni unívoco ni unidireccional, sino de lo flexible, lo dinámico y la unidad de los opuestos, pensar en pares)

Dirección de la intervención:

Lectura de signos. Reflexión dinámica y dialéctica para la realización de un diagnóstico. Construcción de dirección con el o los destinatarios de la intervención. Flexibilidad de la planificación. Imprevistos. Lectura de emergentes grupales.

Sobre la intervención:

Diferencias entre hacer, estar con el otro, e intervenir. Como y porqué entrar, permanecer y cerrar.

Estar delante, detrás, estar en, el espacio entre. El pedido y la demanda. El accionar y la abstención (el retenerse). La palabra y el silencio.

Las técnicas como intervenciones.

De los recursos técnicos, teóricos y personales, a la intervención:

- el jugar para la práctica psicomotriz con niños, (entrar, permanecer, salir; reglas de juego, asimetría- simetría, Juegos de persecución, agresividad, agresión…)
- la relajación y otros recursos adecuados a cada sujeto.
- Los objetos como intervenciones. Los objetos en la intervención.
- La distancia adecuada con el otro, sujeto de la practica en psicomotricidad desde mi singularidad como estudiante de psicomotricidad.
- Respaldos personales y del campo disciplinar para el encuentro.

De la observación a la intervención en el marco de un encuadre, un dispositivo y una tarea determinada.
Mirada abarcativa. Trama de la que es parte el sujeto de la práctica.
III – Encuadre:
Constantes, variables. Características del encuadre según Joel Zac.
Pedir y ofrecer. Encuentro de necesidades.
Comienzo, final.
Imprevistos.(Que favorecen u obstaculizan la dirección de la intervención.)
IV- Informe:
Mirada abarcativa .Trama de la que es parte el sujeto de la práctica. Informe como proceso. Actores que se incluyen en el informe. Informe, una lectura probable. Informar: hacer público, legalizar.
V- Grupo:
Características de un grupo según Pichón Riviere. Aportes de la psicología social. Vectores del cono invertido. Concepto de portavoz y emergente. Aprendizaje en grupo. Grupo cohesionado por la tarea. Roles.
VI-La actualidad y la historia de la Práctica psicomotriz en Salud y Educación:
Referentes y experiencias en:
· diversos niveles y perfiles educativos,
· diferentes abordajes en clínica psicomotriz,
· diferentes épocas.
· Abordaje psicomotor con adultos, adultos mayores, con niños, con bebés y sus familias, con grupos.
· Abordaje psicomotor en instituciones sanitarias, comunitarias y educativas: Con niños, con profesionales de la salud y la educación.
· Asesoramiento y capacitación.
· Espacios de supervisión.

Metodología:
· Trabajos prácticos:
· Entrar en contacto, en relación con personas y grupos que podrían demandar una intervención psicomotriz desde una perspectiva fundamentada en la Psicomotricidad.
· Preparar luego una clase para la clase siguiente una reflexión a partir de la seleccionar los emergentes y relacionándolos con material teórico.
· Observar una clase en parejas para preparar una actividad corporal para sus compañeros en la siguiente clase a partir de lo observado y analizado.
· Observar una clase en parejas para preparar el cierre de la misma clase, coordinando a sus pares.
· Pedido de trabajos prácticos individuales o grupales que favorezcan el proceso de cada alumno (segundo cuatrimestre).

· Trabajo corporal y reflexión acerca de diferentes emergentes ligados a la práctica profesional.
- Análisis y profundización de aspectos del juego y de otros recursos de la psicomotricidad a partir de los emergentes surgidos en el grupo.
-. Trabajo en grupos para la reelaboracion y transmisión de los trabajos realizados.
- Escenas y multiplicación dramática.

Trabajos prácticos:
Primer cuatrimestre
- Realizar una observación de un niño pequeño. Hacerle una propuesta para jugar con él. Estar disponible para que el niño pida jugar con el estudiante.
- Realizar una observación a un bebé con su mamá. A partir de lo observado, entrar en comunicación con ellos y ofrecer un objeto que favorezca la exploración que está haciendo el bebé. Escuchar si la mamá permite el contacto.

- Acercarse a un anciano. Fijarse si es posible establecer una comunicación con él. ¿Que pide?, ¿Qué podemos ofrecer?
-. Realizar una entrevista a una docente. Escuchar si habría una demanda a la que la Psicomotricidad pudiera responder. Fundamentar teóricamente la lectura realizada.

Segundo cuatrimestre:
- Realizar una serie de encuentros con un sujeto de la práctica psicomotriz o con un grupo realizando una lectura (observación, escucha) a partir de la cual tener una dirección para la intervención. Construir un dispositivo, un encuadre fundamentado desde los conceptos de la Psicomotricidad y desde lo observado como necesario para ese destinatario.

Evaluación
Régimen de promoción:
Para acceder a la promoción de Formación Corporal Personal III el alumno deberá cumplimentar los requisitos especificados y lograr el perfil esperado que se detalla.

Requisitos a cumplimentar:
· Asistencia mínima de 75% de las clases por cuatrimestre.
· Realización y aprobación de los trabajos prácticos pedidos y de las reelaboraciones de dichos trabajos si fuera necesario.
· Examen parcial escrito aprobado.
· Examen final oral obligatorio aprobado.
· Se constituyen en criterios de evaluación: la participación activa en las reflexiones, la pertinencia en la lectura e intervenciones, la posibilidad de preguntarse, de argumentar, de dar cuenta de los conceptos.
Para acceder al examen final oral deberán tener cumplimentados todos los demás requisitos y el perfil.

Perfil para la promoción del alumno de FCPIII:
- Realizar una lectura adecuada desde el campo disciplinar para determinar la dirección de la intervención.
- Tener disponibilidad corporal para entrar en la relación con el /los sujetos de la práctica psicomotriz, observándose, observándolos y observando que ocurre en la relación entre ambos.
- Dar cuenta de un bagaje de recursos (teóricos, técnicos y personales) que le posibiliten el armado de estrategias para abordar la futura práctica.
- Ser responsable de la práctica que realiza.
- Fundamentarla teóricamente.
- Presentar la Psicomotricidad y el quehacer psicomotor teniendo en cuenta el interlocutor en la transmisión.
· Ser parte de la comunidad de practicantes de la Psicomotricidad.
· Construir trabajo en equipo con pares.
· Valorar el aporte de psicomotricistas de mayor experiencia y recorrido profesional.
· Interrogar la propia práctica en interlocución con representantes de otras disciplinas.
Bibliografía:
La bibliografía presentada en cada unidad apuntará a articular la perspectiva de la práctica con el fundamento teórico, técnico y metodológico. Se alentará a los alumnos a consultar y sostenerse en la bibliografía trabajada a lo largo de su formación. La selección y organización de la bibliografía se realizará en conjunto con las propuestas de docentes y alumnos de cada año y en relación con los emergentes particulares de cada grupo.

BIBLIOGRAFÍA 2011-12
· Jassiner, Grassetti,"Acerca de la Apertura".
· Marazzi , Marina: "Acerca de los encuentros y despedidas". "Jugando los momentos de inicio y cierre en los grupos escolares". "Una mirada desde la Psicomotricidad"
· Shapira Diego, Encuadre: "limitante o permisor". En cuadernos de Psicomotricidad y

Educación especial N 11.
· Zac ,Joel: “ Un enfoque metodológico del establecimiento del encuadre”
· Manghi Laura Etica
· cuadernillo Lekotek acerca del juego
· Calmels Daniel (2004). Las intervenciones corporales. Cepa “ cuestiones pedagogicas de la Educacion Inicial”.
· Marazzi m, Introduccion a la Psicomotricidad. Untref.
· Marazzi, Marina (2011) Reflexion escrita en FPCIII
· Angeles Soler vila “Envejecimiento activo” una intervención a través del cuerpo y el movimiento.
· Moreno, M. Laura “ La experiencia de envejecer .”Untref 2008.
· Brukman Silvia, Lesbegueris Mara:“El cuerpo en el envejecer: Ser- estar y parecerlo”
· Berlasky, Marcela: “La representación del cuerpo del adulto mayor en el envejecer” Tesis. 2005
· Larrosa jorge. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes.
· Marazzi Marina, Marini Celina “Historias mínimas”
· Marazzi Los cuentos en la infancia. El cuento como recurso en la intervención psicomotriz.
· Calmels Daniel analizadores del jugar. Conferencia.
· Calmels, Daniel ”Objetos y Juguetes en la infancia” Escrito inédito Catedra Marina Marazzi.FPCIII
· Calmels, Daniel “la diada en al unidad ludica. Las intervenciones”
· Marazzi, Marina “El cuerpo en el tiempo” Acerca de la observación de la organización temporal en el funcionamiento”
· Marazzi, M “Fantasia y juego en la escuela” Revista de Psicomotricidad y Educacion Especial.
· Mo, Susana “ Encuentros y desventuras entre el cuerpo y la práctica pedagogica”.
· Esparza y Petroli “ La Psicomotricidad en el Jardin de infantes” Una propuesta integradora del movimiento, la representación gráfica y el lenguaje”.
· Mo, Susana “Acerca de las intervenciones de la Psicomotricidad en la Educacion”
· Citro Silvia “La antropología del cuerpo y los cuerpos en el mundo”. Indicios para una genealogía interdisciplinar.
· Marazzi, “La practica Psicomotriz en Educación”
· Szlafsztein, Karina “El tono muscular. Complejidad y entramado” Revista cuerpo año 3N 10 Julio 2011.
· Marini, Celina “Sobre el cuerpo del psicomotricista”
· Chokler Mirta, Psicomotricidad, que, por que, para que y para quien en Educación Inicial.
· Mo, Susana “Darle al cuerpo su lugar en las prácticas docentes”.
· Rodriguez M, Berón S “ Toda pedagogía es corporal”
· Rodriguez, M (2001) “ A propósito de una experiencia de guía parental en Psicomotricidad”. Extraído de “Actes du collage” Collection corps et psychiiatrie, Publications SB, 2002.
· Kreisler, Fain. “El niño y su cuerpo”.

ANEXO B - Entrevistas de trayectoria y en profundidad, realizadas a docentes de FPC UNTREF

1. Marini, C. (18 de septiembre de 2014)

2. Papandrea, A. (6 de noviembre de 2014)

3. Marazzi, M. (4 de septiembre de 2015)

4. Papandrea, A. (14 de enero de 2016).

5. Mariazzi, M. (18 de enero de 2016)

6. Brukman S. (27 de enero de 2016)

7. Chediak M. (28 de enero de 2016)

Entrevistadora: "Manghi" (Laura)

Entrevistada: "Docente" (quién corresponda)

Referencias:

… (1.05): no se entiende lo que dice.

…: la docente no termina la idea y sigue hablando

1. Marini, C. (18 de septiembre de 2014)

Entrevista Nº1
Marini, C. : Docente FPC UNTREF: Taller de Introducción.
Fecha: 18 de septiembre de 2014

Docente- ... esta primer camada de gente que entró en la escuela, teníamos una formación corporal, dada por Mirta y Amalia y Alicia, que traían de la escuela de Pichón y Nusha …, de técnicas corporales. Lo hacíamos en el departamento de Mirta, era impensable a la formación corporal que se hizo tres años después. Con escasísimo movimiento, todo tenía que ver más con una cosa…, no había relajación, pero había como cuestiones de conciencia de uno mismo.
Una vez por mes, creo que era, porque era la misma materia, que se veía teórico, ponele tres clases, y una se hacía corporal, no recuerdo.
Manghi.-¿Cómo se llamaba la materia?
Docente- No recuerdo, tendría que buscar, no me acuerdo.
Después, cuando nos recibimos esa camada, Mirta lo convoca a Daniel. Entonces entre Daniel, Mirta y Nusha Teller…arman la materia Formación, que se llamaba Formación Corporal. Los nombres aparecieron un poco más cuando hubo que darle un estatuto un poco más formal, antes de los postítulos y todo eso, pero cuando se pasó del plan de tres a cuatro años, ¿te acordás de eso, sabés? ¿Vos sos de cuatro?
Manghi.- Yo soy de cuatro.
Docente.- .ahí nos detuvimos a pensar un poco más los nombres de las materias. Y ahí se arma, en este momento que te digo, que es el ’81, que egresamos Daniel, Marta, Lidia…….. (4.10) de la vieja camada. Y ahí Mirta trabaja con, creo que trabajaban juntos…. Ahí se diseña el equipo docente también, que era un psicólogo social, un titular, un adjunto y un auxiliar, éramos cuatro.
Se diseña como materia más autónoma de la teoría, o sea, se separa exclusivamente la formación corporal, diferente de lo que serían los aspectos más teóricos. Y se hacía además una reunión de equipo semanal, un montón de horas, donde se trabajaba la planificación de la clase siguiente en función de los emergentes de la clase anterior. Había muchísimo trabajo de equipo, muchísimo. Más que ahora.
Manghi.- Cosa que es impensable lo que fue en el origen.
Docente.- Claro. Y ahora es más difícil, porque todo el mundo está con menos tiempo. También es impensable la concurrencia acá, como la que hacían ustedes. La gente pide, los que vienen para la práctica, pero yo les digo: “¿Vas a sostener cuatro años, quince horas semanales gratuitas?” En este equipo había gente que no cobraba, la auxiliar docente no cobraba. Todos empezábamos siendo auxiliares docentes. Daniel no, pero todos los demás empezábamos como auxiliares docentes, ahí no cobrabas, después como adjunto cobrabas, y después como titular; y el psicólogo social también cobraba.
Bueno, no sé qué más, cómo seguir.
Quiero decir que había mucha tarea fuera de la clase para organizar, muy impregnados de la psicología social, trabajando con los conceptos que ellos manejan para las evaluaciones, para la lectura de lo grupal.
Manghi.- ¿Y eso en qué quedó? Porque en ese momento trabajaban mucho con psicología social.
Docente- Mucho.
Manghi.- ¿Y ahora?
Docente- ¿En formación corporal? No. La que tiene formación de grupos es Marina, es la única.
Manghi.- ¿Quedó en la formación de ella?
Docente.- Quedó en la formación de ella y en la que yo he recibido. Silvia también la recibió, Mariana Chediak un poco también. Yo también. Digamos que la recibimos los que estuvimos en formación corporal allá. Y por lo menos yo la sigo implementando y sigo pensando algunas cosas a partir de lo que escuchaba a mis compañeros psicólogos sociales. Creo que ahora es terciaria la formación.
Manghi.- Sí, …la formación.
Docente- Dados algunos elementos, incluso trabajábamos materiales teóricos, pero en esa

época estaba Pablo…. , estaban muchos más, Silvia Papagna(7.43), eran psicólogos sociales. O sea que eran psicomotricistas más psicólogos sociales. Los que no éramos teníamos la posibilidad de escuchar o de ir formándonos con la gente que era. Más allá de que hubiese un psicólogo social, también estaban los psicomotricistas que también eran psicólogos sociales.
Manghi.- Sí.
Docente.- Yo al principio, como tenía a mi hija muy chiquita, recién nacida, en ese primer año '82 no me metí en esa materia. Me metí como auxiliar en teoría que demandaba bastante menos trabajo. Porque había menos reunión de equipo y menos laburo en la reunión de equipo. Estaban Débora, Leticia, y era la camada de alumnos de Levin, Marazzi, Sykuler, Brukman, todos ellos. Yo en principio me metí ahí porque me demandaba bastante menos trabajo y tenía bastante que hacer en casa (sonríe).
Después ya sí me metí en formación corporal al año siguiente. Pero ahí había mucha influencia del trabajo que se hacía en la escuela de técnicas…(9.13), que en ese momento era una formación muy importante. Colegas mías de otras cuestiones, de la escuela, eran todas egresadas de la escuela técnica. Elena, la ex de Daniel, era de la escuela de técnicas, había mucho intercambio; ahora la escuela de técnicas es como que desapareció. Pero mucho material a nivel de propuestas de trabajo se tomaba de ahí.
Y lo que se hacía era como inventar permanentemente. Eso era muy lindo. Pensar qué se quería trabajar e ir armando, diseñando medio como una escenografía. Como toda una apuesta para los alumnos, llegábamos como una hora antes para preparar el espacio. Por eso digo que había como un tiempo que uno podía dedicar, que ahora no.
El formato del inicio en ronda, el trabajo en el piso, la clase del trabajo corporal y la reflexión, ese formato yo lo sigo manteniendo. No sé si los demás.
Manghi.- ¿Por qué lo seguís manteniendo vos?
Docente.- Porque me resulta como súper práctico. Es un momento de recepción de la gente, el momento de trabajo y el momento…. Por ahí antes era siempre igual, ahora la materia es otra la que doy yo. Tiene más aspectos teóricos. Mitad y mitad, digamos, no es formación corporal lo que estoy dando, es Introducción. Sí, era como una habitualidad en…
Manghi.- Como aquella primer materia.
Docente.- (ríe) Sí. Como aquella primera que yo he hecho.
Lo que pasa es que en la actualidad, lo que yo introduzco mucho, lo que mantengo mucho es lo lúdico. Y la verdad es que no sé si en las otras formaciones se trabaja tanto lo lúdico u otro tipo de… por lo que escucho, nada más que por eso. No lo digo bajo ningún juicio. Sino que me parece que la modalidad, porque además me lo dicen alumnos que vienen de ayudantes en la Untref, como que atravesaron otras cátedras y entonces…, pero bueno (12.20). Como que rescato muuucho los juegos tradicionales, poder pensar lo psicomotor desde lo que se trabaja en los juegos tradicionales: espacio, el cuerpo, los otros.…(12.36).
Otro tema de aquellas épocas, ¿a vos te sirve la historia?
Manghi.- A mí me sirve lo que tengas ganas de contarme.
Docente.- Otra cosa que es impensable para los parámetros de la posmodernidad, es las evaluaciones. Las evaluaciones podían durar hasta las dos de la mañana. Todos sentados en el piso (ríe) haciendo las evaluaciones, porque había mucha implicancia de lo que la persona decía de sí misma y lo que el grupo decía de cada uno de los integrantes. O sea que en un grupo de 25, 30 personas, había 20-25 minutos por persona, nadie se movía, nadie se iba. Todo esto era traído de la escuela de Pichòn, esta modalidad. Era lo más cercano que teníamos: la escuela de técnicas y la escuela de Pichón, era lo más cercano a la modalidad.
Me anoté ahora en el posgrado que hace la Untref que da Mundt, "Problemáticas de la Universidad actual". Y me resultaba gracioso cómo él proponía, como cuestiones modernas en la universidad el trabajo en grupos, desestructurar la clase magistral. Yo digo: "Nosotros hace cien años que estamos haciéndolo".
Manghi- ¡Tan vieja no estás!
Docente.- (risas) No, pero desde los setenta y pico, ochenta, los psicomotricistas nos acostumbramos a formarnos así. Y hay gente para la cual esto es absolutamente novedoso. Creo que hemos estado en una vanguardia interesante, gracias a esta gente que formó la Asociación y que venía con estas ideas muy renovadoras. Se fumaba en clase (ríe), Marazzi se moría para

que no fumaran, se jodía ampliamente.
Bueno, ¿qué más?
Manghi.- Vos empezaste diciendo esto de: Uy, qué diferente armar un recorrido de lo propio y un recorrido de tu lugar como docente, y que era bien distinto, y empezaste por acá, por el inicio de la formación tuya.
Docente.- Siempre dijimos ¡qué lastima no haber estado después! Como que lo que nosotros podíamos ofertar…. Pero, yo era muy chica, en realidad; los que pensaban las cosas eran otros y yo me iba acoplando. Por eso, me siento parte porque después permanecí. Pero en realidad los que pensaban estas cosas eran Mirta y la gente más grande, Noemí también.
Pero sí, para mí era mucho más lindo, más productivo, más interesante en general, lo que proponía como docente que lo que había recibido. Absolutamente. Con esta modalidad de formación yo me recontra casé, porque me parecía una forma de aprender muy…. También se me armó una cosa de articulación con la escuela del Sol, que era muy particular para su momento. Que tenía esta forma, para mí la psicomotricidad y la escuela del Sol estaban muy imbricadas en modalidades modernosas, que yo no había recibido hasta ese momento. Yo llego a la Escuela del Sol…
Manghi.- Eso te iba a decir: ¿la escuela del Sol era antes, vos ya venías trabajando ahí?
Docente- Yo empecé en la escuela del Soy y Amalia Petroli estaba de psicopedagoga en la escuela del Sol. Yo entro en el '77, y ella ofrece para las vacaciones de invierno ella ofrece una beca para un curso de psicomotricidad. Y ahí fui ,en las vacaciones de invierno a hacer mi curso, y de ahí no largué más. Primero eran cursos sueltos que se hacían en las vacaciones, después cursos de seis meses, o cuatro meses. Y después a todos los que estuvimos haciendo esos cursos, nos meten en el segundo curso de la formación. El grupo de Sassano es el primer año, nosotros el segundo, y el de Noemí…. (17.40) el tercero.
Yo entro a la psicomotricidad por la escuela del Sol. Digamos, porque la conozco a Amalia, bueno, en esta búsqueda que ha tenido todo el mundo de algo más, al no encontrar respuestas dentro del campo…… Y además que tenía 20 años, el mundo era mucho más reducido para mí de lo que es en este momento.
Venía de una formación en una escuela, de los cuatro a los dieciocho en la misma escuela, en Banfield, muy homogéneo todo. Ya el profesorado de jardín fue una apertura importante. Y la escuela del Sol y la Asociación, otra. ¡La escuela del Sol era muy rara en ese momento! Mucho más rara de lo que puede ser ahora, era muy de personaje. Todos los personajes de las empresas, del psicoanálisis, de la medicina, estaban en la escuela. Entonces era un zoológico muy particular en donde las cosas que pasaban era muy diferente de lo que yo había vivido toda la vida. Es como momentos de mi propia historia en donde yo ubico la posibilidad de abrir.
Manghi.- ¿y vos ahí estabas como docente?
Docente.- Sí.
Manghi.- ¿De jardín?
Docente.- SÍ. Siempre estuve así, hasta que tomé la coordinación, y luego la dirección.
Manghi.- ¿Y seguís trabajando ahora?
Docente.- Sí.
Manghi.- ¿Y ahora ya no es un zoológico?
Docente.- No, no es un zoológico. (ríen)
Manghi.- Por qué, qué pasó?
Docente.- Bueno, por un lado yo me habitué (ríen). Pero…. (19.45). Una parte del zoológico yo también. Pero ahora es más la gente como uno, por decirlo graciosamente. El público de la escuela cambió, es un público de profesionales, intelectuales, artistas, pero más común. Pensá que hace casi cuarenta años atrás era muy extraña la forma, se veía como una casa de locos la escuela. Es más, había gente que te decía: "¿En esa escuela trabajás?". Y adentro no pasaba nada, pero bueno, toda la diversidad de constituciones familiares, todo esto que ahora es tan común. Madres solteras que te decían: "Yo traigo a mi hijo acá porque sé que no lo van a estigmatizar porque no tiene papá", que ahora es impensable más o menos en los ámbitos de la capital, digamos. Pero hace cuarenta años era…, digamos de jóvenes que en este momento tienen cuarenta y tres años, calculá, cuarenta. Sus mamás.…. O minas de 40 años que estaban con pendejos de 20, y venían a la integración de sus hijos abrazadas al pendejo de 20. Como una

cosa bastante exótica en cuanto a los parámetros familiares que yo había tenido en mi educación. Si bien yo había ido a escuela pública, pero el que iba a esas escuelas era de un cierto contexto social. Yo tenía una compañera que tenía los padres separados, por ejemplo, una en cuarenta, un chico que era judío (ríe). Esas cosas que ahora...
Bueno, no sé, me enganché con la escuela del Sol, pero para mí siempre la escuela del Sol me pareció que era muy psicomotora, psicomotriz sería. Muy psicomotriz en la forma en que se manejaba el espacio, en la forma en que se trataba a los chicos, cómo se ponía el cuerpo para el trabajo, todo. Siempre me preció que sin saberlo la escuela del Sol tenía como muy arraigada lo que yo iba estudiando por otro lado desde la psicomotricidad. Siempre me pareció que ahí había un enfoque psicomotor más o menos consciente en la forma escolar.
Bueno, no sé.
Manghi- Y vos ahí en el medio formándote, porque estás nombrando así como por un lado esto de lo que hacían ustedes en el trabajo, pero a la vez estás hablando de tu formación.
Docente- Sí, primero la formación como psicomotricista de esa primera escuela. Y después esa formación como docente. Siempre hubo mucho respeto por la formación del docente en la Asociación. Estas cosas de las que hablaba Daniel en algún momento del maestro, de que uno aprende al lado del otro, en la escuela del Sol también pasaba. El que tenía menos experiencia trabajaba con otro que tenía más experiencia. Siempre esta cosa de la transmisión en el hacer, de la posibilidad de ir haciendo a la vez que supervisabas, que estabas como acompañado. Que esto en la Asociación y en la psicomotricidad fue absolutamente así siempre. Que también fue el modelo de formación que nosotros tratamos de implementar acá, de hacer una cosa acompañada. Yo no sé si te acordás que……
Manghi.- ¿Acá?
Docente- Sí. Yo no sé si te acordás que Susana Sosa me decía que los concurrentes tenían que empezar a trabajar inmediatamente, siempre nos cuestionaron mucho la modalidad de la concurrencia. ¿Te acordás que eran seis meses de observación, seis meses de coterapia? Porque los concurrentes de psicología vienen y empiezan, están una semana observando y empiezan. También yo lo sigo manteniendo como idea y como directora de la escuela y en las cátedras y todo, esto de poder acompañar al que está empezando, da como una seguridad, un lugar adonde concurrir, una posibilidad de hacer aprendizajes a partir de los errores. Es como que da todo un espacio de ….
Manghi.- ¿Y quiénes fueron tus acompañantes?
Docente.- Los que me acompañaron a mí: Daniel muchísimo, Daniel realmente; Débora también, de otra forma; Ernesto, de otra forma; en algunos aspectos Marta Goldman también, porque cuando yo entro en la Asociación, venía de la educación, o sea que había una cantidad de cuestiones de lo neuro que no tenía ni la más pálida idea. Es más, Marta venía a observar a mis chicos de la sala, a los chicos que yo tenía de la sala de tres años, la normalidad; yo iba a su consultorio. Con Ernesto también compartíamos, mostrándonos el trabajo, porque era bien diferentes, porque ellos trabajaban con la patología y yo no tenía ni idea, nunca había escuchado hablar de patología que no fuera psíquica. Yo siento que con Ernesto también, que salí corriendo, pero no por culpa de él. En una institución con psicosis … (26.32), muy terrible.
Y yo siento que ellos me acompañaron un montón en el tema de formarme. Lo que pasa es que yo creo que Daniel es muy importante en todo lo que es la Formación Corporal, realmente nos ha formado a varios. Yo también tuve la posibilidad de trabajar con él en consultorio, ver los grupos en tratamiento (27.00). Él inicio la formación de psicomotricidad ya trabajando, Enrique también, y Marta por supuesto que también. En ese sentido, para mí era un ámbito desconocido absolutamente. Así que ellos serían mis maestros, en principio.
Manghi.- ¿Eso se mantiene ahora?
Docente.- No. (sonríe)... Digamos, hay como cuestiones. Si yo necesito pensar algún paciente, recurro a Marta generalmente. También está la habitualidad de estar adjuntos acá, el ámbito, como recurría a..... Enrique. (27.52)
Manghi.- Sí, como trabajo de equipo, ¿pero no como un enfoque?
Docente.- Mirá, esto que te voy a contar es una interna, pero después de las jornadas del ’96 hubo como un quiebre con Daniel. Él quería unas jornadas, que Enrique y yo no queríamos (y además, esto no lo vas a poner, es un chisme interno (ríe)): Daniel quería honrar a Lucila y

nosotros queríamos honrar a Yunes, no honrarlo, pero no queríamos hacer nada que a Yunes lo pusiera de la nuca, porque en realidad el espacio estaba en el Tobar, nos dieron todo, nos super bancaron, todo lo que se podía, nos apoyaron, y ahí se armó todo una cosa y hubo como un quiebre con Daniel.
Y después, charlándolo con otras personas muy cercanas también, bueno, que todos sentimos que en algún momento había que poner un límite a estas personas que nos había acompañado tanto, porque ya era como un camino propio y el otro pretendía un poco continuar. Uno crece, qué sé yo. Esto lo he hablado mucho con Marina, pero también entiendo que a Silvia y a Pablo, más allá de las otras cosas, también les ha pasado. A los que hemos estado muy…, éramos nosotros: Enrique, Silvia, Pablo, Marina y yo, los que estábamos ahí con Daniel en la escuelita de psicomotricidad en lo grupal, y bueno, ¡tantas cosas!, y después todo eso como que se va abriendo, es inevitable, como cortar con los padres, ¿no?, de alguna manera.
Manghi- Ahora, ¿él esas jornadas para Lucila no las hizo en otro momento? Pero digo: tampoco hubo otro momento…
Docente.- No, porque en el Clínicas no les daban ni cinco de bola. Nosotros no sé si te acordás que ¡entregamos un ramos de flores, hicimos como una cosa…!, pero bueno, no queríamos opacar el lugar de Yunes con el de Lucila, porque además sabíamos que Yunes se había ido un poco del clínicas para tener su propio, para cortar con su maestra. En el Clínicas no había espacio para hacer las jornadas como las que hicimos acá. No había para nada: ni espacio institucional, ni espacio interno en el equipo, ni cantidad de integrantes. Acá se pudieron hacer porque era el momento en que más concurrentes tuvimos. Ustedes laburaron un montonazo, nosotros también. ¡La Asociación también!, me acuerdo que Débora era presidenta en ese momento, estaba ocupada de ayudarnos si necesitábamos algo. Fueron unas jornadas que tuvieron una relevancia grande para el momento que era. Yo creo que a partir de ahí salió lo del postítulo, con el tipo éste que trajimos, no me acuerdo el nombre, que después se murió, el ministro de salud que no tenía ni idea….
Manghi- Lombardo.
Docente.- Lombardo (ríe). Me acuerdo que estábamos con Yunes en una oficinita privada, antes de la charla, de la mesa grande, explicando ahí algo de la psicomotricidad, el tipo no tenía ni idea. Venía a apoyar unas jornadas, a participar de una mesa que no sabía nada. Lo hizo porque Yunes nos dio mucha mano, mucha mano, él era médico. Yunes tampoco sabía que la psicomotricidad no era oficial como es ahora. Y él nos apoyaba. (De ahí) Del postítulo conseguimos las incumbencias en Salud, que en DIEGEP… (32.24) decía que no se podían dar, porque Yunes me hace el contacto directo con el tipo que estaba en Salud, que no me acuerdo quién era, Y el tipo firmó. Pero DIEGEP… (32.39) decía que esas incumbencias no…
Manghi.- ¿A Yunes cómo lo conocieron ustedes, cómo fue el encuentro, cómo fue, el lugar?
Docente- Yo lo conocí cuando vine acá, a través de Enrique. Yunes trabajaba en el Clínicas, él trabajaba en una clínica y necesitaba algún psicomotricista, y creo que Daniel no quería que nadie del equipo del Clínicas, o Yunez no quería, que fuera la misma gente del equipo del Clínicas en su clínica privada. Entonces lo contacta a Enrique. Entonces, cuando Yunez asume la intervención acá lo llama a Enrique. Y ahí Enrique me dice: “Vámonos”, porque era como un bardo, era como una cosa….(33.16) . Solo no quería. Y más allá de las diferencias que yo pueda tener con Susana Amado, que sigue siendo la jefa …..
Manghi- ¿Susana es la que lo siguió a Yunez?
Docente.- Susana es la jefa del Departamento, es la misma que teníamos en ese momento. Está Susana Sosa, que es directora de Hospital de Día, y que ahora es directora asistente, ya hace mucho, con Yunes también, más allá de las diferencias que yo pueda tener, ella y Yunes hicieron que el sector de Psicomotricidad fuera aparte. Porque Educación Física nos quería coptar, Terapia Ocupacional nos quería coptar. O sea, todos necesitaban gente: si vos sos jefe de uno cobrás una cosa, si sos jefe de más de cinco cobras otra cosa, si sos jefe de diez cobrás más. Entonces, era importante que hubiese mucha gente en los equipos (ríe). Y gracias a ellos dos y a Ana Tapier… (39.44), no sé si te acordás de ella, pero es una mina que en ese momento estaba en la Asociación de Terapia Ocupacional, era la presidenta, refuerte, bastante brava, pero era muy fuerte y consiguió un montón de cosas para la Asociación de ellos. Bueno, ellos tres son los que nos permitieron tener el sector de Psicomotricidad por fuera de las disciplinas que ya

estaban.
A la Amado (35.10)… le convenía, porque ella si tiene más sectores, también su jefatura es más importante, si tiene más sectores dentro de su Departamento. Ahora hay Comunicación Facilitada y Zooterapia. Quiero decir que se siguen como agrandando los espacios. Pero lo cierto es que…
Manghi.- ¿Ustedes se mantienen igual?
Docente.- ¿El lugar?
Manghi.- El equipo,¿ dos?
Docente.- Fuimos tres nosotros. Cuando entró Marta, ese mismo año Enrique empezó con sus enfermedad, y después ya no volvió. Porque cuando pensaba que iba a volver, le apareció la metástasis. Ya iba a volver. No hay posibilidades de más gente. Pienso que si sale algo en la Asociación en cuanto a la Ciudad de Buenos Aires, ahí podremos pelear. Pero estamos peleando para ocupar el lugar de Enrique, el cargo que quedó, estamos haciendo una cantidad de gestiones y va a ser un año que falleció, así que todo es como muy costoso. Más con el tema de… Se va a nombrar la tercera persona, pero la verdad es que no sabemos cuándo.
Y las condiciones económicas y todo son bien diferentes. Yo estoy como profesional, por ejemplo, a partir de la Licenciatura. Yo decía: "¿Para qué quiero el título?" Bueno, me sirvió para un montón de cosas al final, por cosas que x h o x b me sirvió para un montón de cosas. Cosas que yo no pensaba. Acá me dieron el lugar de profesional no de salud, porque como el psicomotricista no está, es como si fuera un abogado, una contadora, ése es el escalafón que me dieron hace unos años. No puedo hacer la carrera de salud. Entonces económicamente, mi sueldo es bien diferente como profesional de lo que se llama escalafón general, a lo que cobra aún Marta que entró mucho después, sin antigüedad, porque ella está como profesional porque es kinesióloga.
O sea que el día que tengamos la carrera de psicomotricidad dentro de la carrera de salud, bueno, se podrá hacer ahí una modificación. Pero la persona que va a entrar corre en mucha desventaja con un terapista ocupacional que entra, con un musicoterapeuta, con un psicólogo, cualquiera de nosotros que entra corre con una desventaja a nivel económico. a nivel de las horas también, porque sí o sí el escalafón general tiene 30 horas; los profesionales pueden elegir entre 24 ó 30, como te contaba al principio, y esas seis horas no hace falta que sean…(38.35), son de capacitación, pero bueno, pueden ser……
Manghi.- O sea que acá en el Tobar se vive claramente esta diferencia que existe entre ser licenciado reconocido en Salud…
Docente.- Sí, totalmente. Porque yo ahora soy una licenciada no reconocida en Salud.
Manghi.- ¿En otro lugar lo percibís?
Docente.- Y yo no tengo otras experiencias. Pensá que yo trabajo en tres instituciones y… (39.09)
Manghi.- ¿Por lo que escuchás de tus colegas?
Docente.- ¿En otros lugares como qué? Me imagino que en una clínica privada no pasa.
Manghi.- ¿En el Gutiérrez, eso se vive así?
Docente.- Pero en el Gutiérrez no cobran. No tengo ni idea si lo viven o no lo viven, cómo lo viven. Rentados en planta funcional, creo que somos los únicos. Eso nos lo consiguieron…, Yunez…..(39.46), eso lo sigo reconociendo se lo sigo agradeciendo. Porque cuando entramos nos dijeron:" Hay una jefatura de mantenimiento. Lo cobra uno y se lo reparten" (ríe). Nosotros dijimos que "no, porque los de mantenimiento nos iban a cortar la cabeza, no, ni en pedo", cuando todavía no cobrábamos nada. Pero ellos se ocuparon de encontrar la forma de que nosotros llegásemos a una renta, chota un montón de años, quince años fue un desastre. Pero después tuvo su vuelta, hubo un aumento de como un 100%, cuando se reorganizó. Como si ahora te dijese que de cobrar dos mil pesos pasases a cobrar cuatro mil, una cosa así.
Después, con la licenciatura, yo pude tener este lugar distinto. Pero no sé cómo es en el Gutiérrez. Yo calculo que en una clínica privada no importa, porque te toman como psicomotricista. En la obra social, donde yo estaba, me pagaban igual que a un psicólogo, antes de ser licenciada incluso. Ahí no había, lo noto en el ámbito oficial. Cómo es en el Gutiérrez, no tengo idea.
Manghi.- Dije el Gutiérrez, pero puede ser el Clínicas.

Docente- Pero el Clínicas es nacional , es otra historia, y cómo están las cosas ahora en el clínicas, no sé. Creo que tiene Mónica una renta, y después había cargos, como nombramientos, pero sin renta. Digamos que sirven curricularmente, que te dan un lugar distinto, pero en el momento de tener que pensar en las cuestiones laborales, eso determina también. Porque una cosa es sostener, aunque te paguen poco, que no te produzca gastos, que haya una mínima renta, y otra cosa es que todo el esfuerzo venga de tu parte.
Manghi.- Vos empezaste a hablar de esto cuando comentabas esto del espacio institucional diferente que se había armado acá para las Jornadas, y el quiebre también con lo que venía siendo un modo de formación, con esta cuestión de los honores, como un antes y un después de 1996, las jornadas.¿ Acá vos también lo vivís así, lo que pasó acá, como un antes y un después para el recorrido de esta trayectoria de formación corporal, o no tanto?
Docente.- No, no tanto. Pero bueno, yo creo que unos años después, con el tema del CAECE, que Daniel se va de la asociación, deja plantada la asociación en el medio de las clases, porque lo hizo en el mes de julio, que la deja a Marina Chediak, creo que era auxiliar, la deja a cargo de la cátedra. Creo que la salida de Daniel fue mucho más importante que la salida de Mirta. Daniel y Mirta y Nusha, los pongo como los primeros en pensar una materia con estas características, Mirta se fue como bastante pronto. Después hay una impronta que Daniel le da a la formación corporal, más allá de lo que cada uno de nosotros podía ir aproximando. Que se construía entre todos, pero lo cierto que el encuadre general se lo da él.
Yo creo que la formación corporal sí tiene cierta modificación a partir del momento en que Daniel deja de estar. Y me parece que por ahí, esto que yo te decía antes de que las cátedras ahora de formación corporal tienen características diferentes, que es lo que yo me imagino, porque no estoy adentro, ni me puse a charlar con las docentes formalmente de esto, ahí todos empezamos a tomar como un vuelo más propio. Los que habíamos estado más con Daniel y acordábamos con esta forma de pensar, y nos habíamos formado más con él, seguimos con esta línea. Yo creo que las clases mías y de Marina deben ser bastante más parecidas, que las de Silvia, y Marina o yo (ríe). Porque estuvimos como más tiempo enfocados dentro de una dirección de lo que era la formación corporal.
Teóricamente también había como diferencias, que eso también determina la práctica. Pero, yo creo que sí, las jornadas fueron en el ’96, lo del Caece habrá sido en el 2000, no sé, no me acuerdo bien los años, pero me parece que sí, que el retiro de Daniel debe haber sido un momento, lo pienso ahora, porque antes estaba muy enojada como para poder (ríe)…, y lo mal que hizo y lo mal que le fue. Porque el CAECE al final… un desastre (45.47)
Manghi.- Porque en el CAECE no se armó nada respecto a formación corporal.
Docente.- Al CAECE se llevaron los programas de la asociación y armaron materias cuatrimestrales con todas las que para nosotros eran anuales. Hicieron una licenciatura cortita, chiquitita, rápidamente cursable. Y bueno, los que se lo llevaron fueron Miguel y Pablo, se lo llevaron ellos, ha sido así, no tengo pruebas concretas, pero ha sido así. Es más, nos viene a ver Miguel, a la asociación un día, cuando estábamos en Humahuaca y me dice: “Estamos en algo grande, no te puedo decir…”. Yo siempre tuve buena relación con Miguel, hasta hace unos años. No tenía especialmente problemas con él, así como otros lo tenían. Me pareció un tipo laburador, cuando compartirnos la comisión directiva él laburaba. Después entendí que laburaba más para él que para la Asociación, pero bueno: había que tirar una pared, y él estaba, había que trasladar las cosas, y él estaba. Y esto en la Asociación eso pasa poco, pasaba poco. Los brazos, los operarios, costaba que hubiese operarios (ríe). Y vino un día a la asociación, estábamos en la escuela, y me dice eso, pero no me dice qué: que estaban en algo grande, que iba a salir algo grande, como una formación muy importante, y después me enteré de que era el Caece. Nos lo dijo a Enrique y a mí que estábamos ahí, en la dirección de la escuela.
Y Daniel eligió ese camino, después le fue mal. Lamentablemente en este momento el CAECE es un desastre, no tiene ni coordinador de la carrera. Pasó medio mundo. A la asociación hasta hace unos años llamaban para pedir docentes, que sé que en este momento están como docentes los mismos egresados, no tienen a nadie con un poco más de experiencia. Daniel se fue, le terminó haciendo juicio a Miguel, todas esas cosas. ¡Una pena!
Pero yo creo que el retiro de Daniel hace que cada uno crezcamos para su lado. Sí, seguramente hubo modificaciones. Digamos: las diferencias importantes teóricas que podía sostener Daniel

con Leticia, en cuanto a la relajación, de cuestiones, al no estar Daniel se introdujo mucho más, supongo, otras modalidades del hacer corporal. Seguramente que una sesión de trabajo entre Leticia y yo, o entre Claudia Sykuler y yo, es diferente. La forma de…, bueno, creo que tiene que ver con esto, con las formaciones, con los recorridos que uno ha ido haciendo.
Manghi.- Claro, ¿porque ahí es que el lugar de Daniel lo toma Claudia?
Docente.- Creo que sí, no recuerdo muy bien. Ahí no recuerdo muy bien.
Manghi.- Me estoy refiriendo a alguna entrevista.
Docente- Sí, que la coordinación del departamento de formación corporal, la toma Claudia. Yo no recuerdo esa parte bien, pero debe haber material escrito respecto a eso, si te interesa puntualmente.
Manghi.- Debe haber sido ahí entonces.
Docente.- lo que pasa es que a mí me parece que Claudia no ha marcado una impronta como ha marcado Daniel, fue totalmente distinto, desde una actitud de Claudia. Primero, una menor experiencia, o de una experiencia más pareja con el resto de las personas, una modalidad personal distinta.(ríe)
Porque Claudia también la reemplazó a Leticia, en un par de momentos, hizo las suplencias de Leticia como directora. No sé si cuando nació Juli, que ya debe tener como cien años la nena (ríe), pero no recuerdo tanto.
Manghi.- Bueno, pero ahí tampoco es que la formación corporal se modifica y adquiere (voy a usar esta palabra impronta que vos venís usando) la impronta de la relajación terapéutica. Porque podía haber sido.
Docente.- No, no, no se produce. Me parece que queda más en manos de los que lo hacen.
Manghi.- Ajá, ahí se diversifica.
Docente.- Claro, y que creo que ahora pasa eso también. Que cómo encarar la formación corporal queda en manos de los profesores, de cada profesor. Porque hay libertad de cátedra. Si bien yo sé que es una materia que ha tenido muchas resistencias, muchísimas resistencias. Desde cómo encararla, de cómo ponerla en práctica, de qué cosas había que….. . A nosotros se nos demandan ser muy puntillosos en los programas, en los modos de evaluación. Hay como un requerimiento, ya Untref te digo, como un requerimiento de……
Manghi.- ¿Más qué otras materias?
Docente.- No lo sé, lo que pasa es que soy reprejuiciosa en esto.
Manghi.- ¿Pero te da la sensación? Como que sentís…
Docente.- Pero no lo sé, de verdad. Y me parece que sí, que hay una intención de que la formación corporal cambie mucho de modalidad, que se convierta en otro tipo de cuestión, es todo sensación.
Manghi.- Sí.
Docente.- Y bueno, por suerte la gente de formación corporal, que además venía con mucha experiencia de la Asociación, porque más allá de las modalidades, Silvia, Claudia, Marina, yo, todas veníamos de trabajar, Marina Chediak que se tuvo que hacer cargo de la ausencia de Daniel, ¿viste? Quiero decir que ya se venía con un bagaje de formación corporal que bueno, me parece que hubo que aceptarlo así. Pero sí se nos requirió ser lo más objetivos posible en esto. Y de por sí el encuadre, habiendo entrado en la Universidad, el encuadre se modificó totalmente. Calculo que todas las materias, y formación corporal especialmente, porque la Asociación tenía entrevistas previas para entrar; acá la gente entra, hace el ingreso y entra: preparada, no preparada, sabe a qué viene, no sabe. En la Asociación había una cosa mucho más pequeña, familiar, cuidada, contenida. Nosotros nos hemos encontrado en Introducción con alumnas seriamente perturbadas. En la Asociación había todo un aparataje para que eso no ocurriese, más allá de que podía ocurrir igual, pero se hacían un montón de estrategias.
Manghi.- Y las estrategias, ¿cómo aparecen ahora en la Untref, cuando te encontrás con eso: seriamente perturbadas?
Docente.- ¿Cómo aparecen estrategias, cómo se hace? En la Untref, lo primero que se hace es tratar de acompañar al alumno, y charlar, y estar, y ver qué sucede .Particularmente…
Manghi.- Intercátedra.
Docente.- Y avisar a la coordinación.
Manghi.- Intracátedra, perdón.

Docente- Intracátedra, no hay inter. Los inter se abren, en todo caso, cuando los alumnos van pasando. ¡Pero que hay alumnas históricas con problemas, que llegan a materias de tercer año, ponéle!. Pero la situación más seria con que nosotros nos encontramos se trabajó dentro de la misma Cátedra con la alumna; por indicación de la Coordinación se pidió una certificación a su médico psiquiatra, que estaba en condiciones de realizar la actividad. Cuando el psiquiatra manda los certificados con sus datos, yo me comuniqué con él, vía mail, no me mandó teléfono, y nosotros junto con el psiquiatra trabajamos con la alumna la posibilidad de dejar, porque la afectaba seriamente el trabajo corporal, supercuidadoso que se hace en la Untref,. Porque antes era cuidadoso porque estábamos todos ahí, pero las propuestas eran más salvajes.
Manghi.- Era más acotado.
Docente.- Ahora es superacotado, superacotado. sobre todo porque Introducción no es Formación Corporal. Entonces, estamos como mechando mucho de lo teórico todo el tiempo; las reflexiones tienen otro cariz que en Formación Corporal. Incluso en los ejercicios de relajación, hay alumnos que pierden la corporeidad, que se desparraman. Uno a veces escucha cosas que preocupan, insisto: con trabajitos mínimos, que podríamos llamar ejercicios, casi. Pero bueno, se arma como una contención institucional, no sé cuán continente. Me parece que es más: "No tengamos problemas" (ríe) Digamos: "Que no nos pase nada serio." Una cosa así.
Y esta alumna dejó, porque le dijimos que necesitaba tomarse un tiempo, poder pensar, seguir su trabajo terapéutico fuertemente, para volver. Y que yo sepa no ha vuelto, que yo sepa no. Pero queda medio…., digamos que yo no hice después ningún otro seguimiento de esta alumna. En la Asociación como todo era más chiquitito se hacía como una cosa más…. También era otro momento sociopolítico, sociohistórico. El psicoanálisis estaba muy, muy, muy arraigado en toda la comunidad profesional de Buenos Aires hasta los años '90, y después modificó…(59.12), entraron un montón de disciplinas nuevas, acá mismo hay quilombos.
Manghi.- ¿Acá?
Docente.- Y, ¿viste?, todo lo de las neurociencias no entra, pero ya la comunicación facilitada es una cosa medio extraña. Pero acá se sigue manteniendo la cosa psicoanalítica más tradicional, la de la época en que vos estabas. Pero en general, en la escuela, yo escucho que el 70% de los tratamientos tienden a estas cuestiones, si bien no es la idea del equipo que nos acompaña incluso en la escuela, bien psicoanalistas. Pero bueno, son los padres los que deciden. Y además hay chicos que ya llegan tomados por toda una estrategia terapéutica. Si nosotros tenemos que sugerir una consulta, bueno, la sugerimos por otro lado, pero siempre queda en manos de la familia eso.
También recibimos acá en el Tobar pacientes tratados, sobreadaptados, que hay que desarmar muchísimo. Son los tiempos de las disciplinas también, los auges distintos.
Pero me parece que en la Untref todos, no sé a vos cómo te fue con tu cátedra, pero yo siento que todos tuvimos que cambiar mucho la cabeza, que nos costó mucho tiempo. Por ahí a los que somos más grandes más, porque estábamos como más arraigados en otras modalidades, pero …
Además, recibir personas con 18 años, antes tenían que tener 21. Y una profesión previa, que mal que mal te da una apertura al mundo, que no es la de la escuela secundaria. Sumando a que los 18 años de hoy no son los 18 que cuando yo tuve 18. Se sigue siendo adolescente mucho tiempo, y la verdad es que el 80% de la población que recibimos en Untref están cursando la adolescencia, tardía o temprana, pero es adolescencia. Entonces uno también tiene que tener en cuenta que la propuesta sea mucho más cuidada en ese punto, que cuando se la propone a un adulto. Y la gente que se acercaba a la Asociación, era adulta, aunque tuviese 21 años, pero la vida social hacía que una persona de 21 años fuese un adulto.
Manghi.- Y profesional, ¿porque ya todo el mundo estaban formados?
Docente.- Sí, todo el mundo estaba trabajando y haciendo lo suyo, claro.
Manghi.- Quiere decir que la formación corporal también era una formación corporal para gente que ya estaba trabajando y haciendo lo suyo.
Docente.- Con una experiencia profesional y de vida. De alguna manera si tenías que tener 21 años… Porque se planteó en algún momento, alguien que estaba recibido con 20 años, si entraba o no entraba, en la Asociación.
Manghi.- Y cuando se pensó la formación corporal en la Untref, ahora que te escucho pienso,

¿no se pensó que quizás era para los dos últimos años? No sé, digo…
Docente.-¡No lo hubiésemos permitido de ninguna manera!.
Manghi.- Estoy pensando ahora.
Docente.- El pasaje a la Untref era como un evaluar, revisar, pasar en blanco, y lanzar por años una carrera universitaria, que iba a ser difícil modificar luego. Y Formación Corporal lo defendíamos, porque había, la realidad de la teoría y la formación corporal… (1.03.00), era como…
Manghi.- ¿Eso viene desde siempre?
Docente.- Sí. No desde Mirtha Chokler, desde post Mirtha Chokler venía. Eran como dos departamentos que…, entre Leticia y Daniel,…., bueno, por las dificultades que tenía la gente (ríen), sí, ¿viste?
Débora no estaba tan plegada en eso; si bien ella fue de Teoría, no… (ríe), (a pesar de) que tiene un carácter muy pasional.
Pero las dificultades…, se armaba como cierta cosa entre la Teoría y la Formación Corporal. Yo creo que alimentada por las características de las personas, como siempre que pasan estas cosas.
Y bueno, para la carrera universitaria no íbamos a permitir que no hubiese formación corporal desde el inicio. Digamos: se varió en esto de la Introducción, que es miti y miti, que está bueno. Me parece que para recibir a los alumnos está muy bien. Sino estamos dicotomizando nosotros mismos. Viste cuando vas…. Y además que Formación Corporal ahora tiene un montón de teoría que antes no tenía tanto. Ahora hay mucho más trabajo teórico, mucho más trabajo de conceptualización también, de lo que era en sus inicios, que era más emocional.
Manghi.- Y esto que vos planteás como esta dicotomía o como esta rivalidad ¿cómo entra esto en esta idea, que por lo menos circula, la representación que circula de la formación del psicomotricista, que plantea que la formación corporal es eje en la formación del psicomotricista?
Docente.- Sí, sí.
Manghi.- Es eje, pero por el otro lado es muy resistida. ¿Se entiende lo que estoy diciendo?
Docente.- Más o menos. Yo creo que hay mucha menos dicotomía ahora en la Untref, que lo había en la Asociación.
Manghi.- Ajá
Docente.- En la Asociación estaban personalizados los departamentos, las formaciones. En la Untref no. Digamos: uno puede llevarse mejor o peor, pero no está esta cosa de la formación corporal por un lado y la teoría por otro, que sí creo que había en la Asociación.
Sí, en la escuela de la Asociación me parece que eso estaba muy marcado. Y las rivalidades aparecían más a flor del trabajo cotidiano. En la Untref yo no lo vivo como una cosa tan separada.
Manghi.- Digo que por un lado se da cierta separación, intercátedra no se da tanto, pero por el otro lado hay un lazo que fue apareciendo, que antes no estaba.
Docente.- Sí. Y en concreto yo creo que hubo que defender la formación corporal frente a la posibilidad de que fuese muy diferente el encuadre, o no estuviese. Particularmente con Leticia, digamos.
Manghi.- Ajá. ¿Ahí fue una defensa de este eje?
Docente.- Sobre todo con Marina, que estábamos a full y que íbamos a defenderla…
Manghi.- Que no estaba tan claro que era eje de la formación.
Docente- Sí, sí, puede ser.
Manghi.- ¿Qué podía no ser eje de la formación?
Docente.- Claro. O que tenía que ser eje, pero con una modalidad de encuadre totalmente diferente. Totalmente diferente. Pero bueno, tenía mucha historia, éramos muchas las que estábamos ahí enrolados, digamos.
Manghi.- Una modalidad de encuadre totalmente diferente, ¿cómo sería?
Docente.- Calculo que menos trabajo espontaneo, algo más ligado a las técnicas, como se estaba trabajando en algún año de la carrera ahora, más ligado a la relajación. Algo menos lúdico, me parece.
Manghi.- ¿Escuchaste a Catesel…(1.08.18), cuando vino a presentar la formación allá?
Docente.- No. ¿Qué planteaba? Porque ellos trabajan con técnicas.

Manghi.- Sí. En realidad la formación que presentó Catesel…
Docente- Las escuché otras veces que vino.
Manghi.- Claramente estaba esta presentación diversificada de técnicas, de técnicas prácticas, de técnicas…(1.08.48).
Docente.- Sí, de prácticas de formación directa (1.08.49.
Manghi.- En el buen sentido de la técnica. Y ciertos saberes no sólo teóricos, sino saberes teórico-prácticos, diríamos los psicomotricistas de acá, que se relacionaban más con ciertos ejes de estudio de la formación nuestra, estaban recortados a un cuatrimestre. Es decir, toda la formación de tres años o tres años y algo de la Asociación, Untref, la encontrabas en un cuatrimestre solo. Lo demás eran otras cosas.
Docente.- Bueno, es que la formación corporal es algo propio de la formación en Argentina. En Francia siempre fue diferente. Me acuerdo cuando vino Jaques Bet….. (1.09.40), la Desabeau, se asombraban de la formación corporal, porque era inédita. Pero bueno, acá logramos esto. La técnica está bien, todos hemos recorrido técnicas, que nos sirven más, que nos sirven menos. Pero a mí me parece que instrumentar una técnica en formación corporal 2, es el tercer año de la carrera, pero es formación corporal 2, eso fue arduo. Yo no estuve tanto en esa…
Manghi.- ¿Vos ya te habías corrido?
Docente.- Yo estaba corrida, pero sé que las docentes en su momento la pelearon bastante. Bueno, terminó quedando esto: un cuatrimestre de técnica y otro cuatrimestre de no sé qué hacen. Ahora también está como más desdibujado, me parece. Cuando se armó directamente tenían una….., que también se abordó a eso cuando los alumnos empezaron a llegar a esa materia, no estaba diseñada de entrada. Hay cosas que se fueron diseñando en el camino. ..... Bueno, esto que te decía, me parece que está bueno que nosotros mantengamos nuestra particularidad. No tiene porqué ser, digamos: si se armó un modelo propio, ése es el modelo propio.
En realidad yo creo que hubo como intenciones de que nos pareciésemos más a la formación francesa.
Manghi.- Queda nombrado, quizás para otro momento de otra entrevista, esto que me decías vos de que habiendo logrado esto que teníamos, habiendo llegar a construir y tener esto logrado, queríamos y lo defendimos, ¿no?
Docente.- Sí.
Manghi- Me queda a mí para preguntarte, que no lo voy a hacer ahora, para dejar una puerta abierta de un nuevo encuentro, pensar qué logros vos descubrís que fueron construidos, o fueron encontrados, que…
Docente.- Fundamentalmente, que es lo que te decía al inicio, que es una nueva modalidad de aprender. Una modalidad bien diferente de apropiarse del conocimiento, donde el protagonismo está en el alumno bien intensamente. Así, en términos generales, yo creo que es eso. Después tiene todos los aderezos que quieras, y las cuestiones personales de los docentes y de las características que se le van poniendo. Pero creo que haber podido sostener un estilo de aprendizaje, de enseñanza aprendizaje, como tuvo la Asociación en su formación, eso había que sostenerlo. Porque tenía una sistematización durante cuatro años, con programas, con evaluaciones, con contenidos…. (2.28). Yo creo que en la Untref se armó cierto bache de los contenidos para formación, y ahí pudo entrar la cosa técnica más fuertemente. Y cierto bache, ¿por qué? No sé, si era difícil armar, digamos, amoldar lo que estaba a una formación universitaria. Sé que algunas cosas no podían como pasar, ¿viste? Ni siquiera puedo puntualizar. (Por ejemplo) Nadie se podía quedar hasta las dos de la mañana evaluando. No se podía hacer una intervención con los alumnos tan personal como se hacía en la Asociación. Bueno, un montón de cosas. Yo creo que había mucho miedo, de Leticia principalmente, de que eso se llevase a la Universidad.
Manghi.- Sin embargo, en la Universidad hay circo.
Docente.- Sí, pero me parece que el tema era la implicancia personal del alumno. O del docente con relación a la individualidad de los alumnos. Me parece que era que no se convirtiese en un espacio terapéutico. La bendita cosa: si es educación o terapia.
Manghi.- Sí.
Docente.- Había un fantasma de que había que cuidar mucho de que fuese educación,

educación, educación.
Manghi.- Una diferente forma de aprender, pero que sea educación.
Docente.- (ríen) Claro. Que ni se toque… Pero bueno, lo cierto es que en la Asociación había cuatro titulares docentes, y acá había un montonazo. También pasa eso, que se te va de las manos. Obviamente tenía que ser diferente. Los tiempos son distintos: uno estaba disponible a que le dijesen un montón de cosas (ríe), que ahora te dicen: "De dónde lo sacaste", te dicen un montón de cosas: "¿Qué te pasa?". Es otra historia, es otra historia. .Es distinto. Y para los que tenemos más años, los tiempos (estoy diciendo lo mismo que me decía mi viejo, pero es así, él deciá que en 50 años había tenido que cambiar la cabeza así) (ríe). ¡Y bueno! Para los que hace más tiempo que estamos, obviamente lo social, las modalidades, las formas de vincularse, las relaciones alumno-profesor, todo cambió mucho.
Y entrar a un ámbito…, yo creo que la Asociación nos permitía hace lo que se nos cantaba el culo, como en la Escuela del Sol, digamos (ríe): se podía hacer lo que se te ocurriese y nadie te venía a joder. Acá es otra historia. En la Escuela del Sol ahora las supervisiones están mucho más atentas. Quiero decir, no pasa nada igual, pero es otro ámbito (5.54). Un ámbito mucho más público. Antes estábamos en la clandestinidad, que para tantas cosas fue mala, y para tantas otras era maravillosa. Yo creo que es producto de los '70, en el sentido de... En la clandestinidad había obviamente un encuadre, una cuestión que había que hacer para protegerte. Pero se podían hacer un montón de cosas, que después cuando entraste en los espacios oficiales, no.
Y bueno, eso lo sufrimos. Eso por un lado. Y los cambios de época, de las modalidades, por otro lado.
Manghi.- Pensando en la formación de los psicomotricistas, ¿vos volverías atrás?
Docente- No, no, no. Creo que no, que estamos bien ubicados, atentos a lo que es en este momento. No, no, no. Me encantaría que pudiésemos tener, yo misma con las ayudantes alumnas me dedico como nos dedicábamos en las reuniones de equipo en esos momentos. Me encantaría que pudiésemos tener esos espacios de formación, pero que los tuviesen cubiertos dentro de su propia actividad. Bueno, esas cuestiones me parecen importantes, pero después me parece que estamos aggiornados a los tiempos que corren. No sirven esas cosas así trasplantadas de época.
Además por la población que recibimos, más allá de la edad, por los intereses, es como otra cuestión. A la Asociación venía el que recontraquería hacer esto, le costaba dinero, tiempo, un título que no era oficial. Era puro placer (ríe). En la Untref yo tengo un montón de alumnos que dicen: "Bueno, quería hacer una carrera universitaria, vine acá porque me queda a 20 cuadras, y elijo esto." Que eso es también tarea de la Introducción: ayudarlos a definir la elección.
Pero, yo sabía que había alumnos de psicología de la UBA que se recibían, y estaban absolutamente psicóticos, pero con la posibilidad de responder en los exámenes. Y bueno, así es la universidad, es universal (ríe).
Manghi.- Bueno, hay una alumna que no siguió, gracias a tu intervención.
Docente.- ¿Mi intervención, quien?
Manghi.- Esa alumna que me contaste.
Docente.- ¡Ah, sí! Sí, sí, sí, claro.
Manghi.- Quizás también eso, ¿no?
Docente- Sí. Que yo no sé en la UBA cómo se maneja.
Manghi.- Pero digo lo que sucedió en la Untref en ese sentido.
Docente.- Sí, sí, claro. Y hay otras que están absolutamente cubiertas por docentes que las van acompañando en el pase de año….. (9.18). Sí, sí.
Manghi.- Digo que cierta modalidad y mirada y perspectiva, en tu cátedra ofició para que eso que puede suceder con un psicólogo en la UBA, no suceda con un psicomotricista en la Untref.
Docente.- Claro. Pero bueno, no tenemos demasiado recursos para esto, más que ponerle el cuerpo a la situación.
Manghi.- ¿Estás trabajando ahora con María Laura?
Docente.- Como compañera sí, con María Laura. Y con Marisol Rufrano de alumna, de ayudante alumna. Que no es alumna, porque se recibió.
Manghi.- Hace poquito.
Docente.- Sí, hace poquito.

Manghi.- ¿Podemos dejar pendiente otro encuentro?
Docente.- Sí, sí. Espero que te sirva.
Manghi.- Yo tampoco sé. (ríen).
FIN

2. Papandrea, A. (6 de noviembre de 2014) Entrevista Nº2

Papandrea, A. : Docente FPC UNTREF: FPC II y III
Fecha: 6 de noviembre de 2014.

Manghi.- (presentación) (9.04)
Docente.- Yo creo que un primer hito es el momento en que yo me acerco a la psicomotricidad por primera vez en mi vida, porque yo conozco la existencia de la psicomotricidad originalmente porque buscaba interrelacionar el cuerpo, porque yo procedía de la danza, y lo psíquico.
Y lo buscaba, pero no lo encontraba. Porque había hecho una búsqueda para ver qué estudiar en su momento, y entré en psicología de la UBA y me resultaba hermoso, pero el cuerpo no aparecía en el modo en que yo lo buscaba, o sea a través de la experiencia corporal. Me metí en Ciencias de la educación de la UBA, y era hermoso, pero el cuerpo tampoco aparecía en el lugar donde yo lo buscaba. Mejor dicho: prácticamente no aparecía, era sumamente enciclopedista, digamos que era una formación de otro corte.
Y bueno, en esa época yo ya trabajaba con niños; siempre me gustó mucho trabajar con niños, y con niños pequeños. Así que sin tener la formación de maestra jardinera, entré desde la recreación a trabajar en jardines de infantes, que en esa época era muy originales, porque trabajaba con niños de uno y dos años, etapas ya más de pre-jardín. Y ahí, la directora de un jardín que es donde yo finalmente me inserto en un proyecto común y demás, venía a ser la hija de Jaime Tallis. A través de ella, que era ya en esa época, de muy joven, psicóloga, estimuladora temprana y directora de ese jardín hermoso, que se había montado de manera cooperativa, me dice: "Vos tenés que estudiar psicomotricidad".
En el trayecto en que yo descubro la existencia de la psicomotricidad y ella me manda a averiguar a la vieja Escuela, a la Escuela de la Asociación, en ese trayecto yo pasaba momentos personales difíciles y me enfermo, de lo que en su momento quizás vos recordarás, de una parálisis facial ligada a una infección del oído medio. Entonces, en ese momento además de buscar formarme en psicomotricidad, yo buscaba un psicomotricista o una psicomotricista a quien consultar. Entonces, ése fue un gran hito, porque yo averiguando me encuentro con que uno de los más prestigiosos psicomotricistas era Daniel Calmels, y me derivan a consultar con él.
Así que mi primer contacto y la búsqueda de encontrarme con la psicomotricidad, fue sentarme en el consultorio de Daniel Calmels en término de paciente, para preguntarle si podía yo hacer un trabajo terapéutico desde la psicomotricidad por este problema que yo tenía, que yo no tenía ninguna duda que era psicomotor. Sin saber todavía qué era la psicomotricidad, pero había una intuición. Yo ya había estudiado psicología, venía de trabajar con el cuerpo, mucho, y sabía que lo que me pasaba era del orden emocional afectivo, y que se había ido al cuerpo. Y que además me había tomado la motricidad. Y un área de los sentidos. Bueno, dije: lo mejor acá sería psicomotricidad.
¡Oh, sorpresa!, cuando consulto con Daniel, él me dice: "Mirá, no existe la psicomotricidad para adultos; sólo atendemos niños".
Así, que bueno, primera cuestión, me queda evidentemente la frustración de no poder ser abordada desde esa psicoterapia. Pero la gran puerta abierta de decir: "¡Qué hermoso terreno para entrar y ver de qué se trata, y ver ahí!" Me di cuenta qué era lo que me interesaba, y que al mismo tiempo había mucho por hacer, y eso me sedujo.
Después entré a estudiar, a formarme y demás. Y ése fue el primer momento para mí en donde yo ya sabía que buscaba ese entrecruzamiento entre lo corporal, lo que yo entendía como lo corporal, porque ya venía de ese mambo. No sólo hacía danza, sino que había hecho ya ese trayecto de salirme de la danza más clásica hacia la búsqueda de las técnicas corporales, las danzas más contemporáneas y modernas. Y bueno: buscaba ligar con lo psicológico, qué

relación había entre una cosa y la otra.
Después, segundo momento, cuando me recibo en la vieja Escuela, y ya en el último año, que habíamos entrado a trabajar en el Hospital Tobar García, que ahí compartimos trayecto, así que sabés de qué se trata; pero ahí era mucho conectarse con la patología severa y pensar ahí cómo pensar el cuerpo y la psique, digamos.
Y en ese momento, yo paso a ser ayudante de cátedra de Silvia Brukman, que en esa oportunidad ella hacía años que era docente del último año, que era cuarto en ese momento, de la Formación Corporal de la vieja Escuela. Porque, en gran parte, yo tenía una involucración importante con esa materia (si bien todas las materias me interesaban), y ella me convoca cuando me estoy recibiendo, a ser auxiliar con ella. Después trabajé muchos años, creo que casi diez años, siendo co-adjunta, en la vieja Escuela y después inclusive cuando se abrió Untref: primero fui adjunta de Marazzi y después fui adjunta de Brukman. Y después pasé a ser titular de la Formación que actualmente estoy, Formación Corporal 2.
Así que otro granito es ese momento donde paso a ser docente de la vieja Escuela en la materia Formación Corporal y toda la inquietud era cómo propiciar la formación corporal al estudiante de psicomotricidad, que en ese momento era mucho más precario que lo que tenemos hoy. O sea, si tengo que establecer una relación, puedo decir que era mucho para ese momento, pero era muy distinto en la consistencia a lo que tenemos en este momento en la Formación.
Si bien considero que la Formación actual todavía requiere de un arduo trabajo de seguir, digamos, creando la modalidad, la metodología, sobre todo la metodología, para que se constituya en una continuidad para el alumno, desde este momento el área de aproximación a la psicomotricidad, pasando por el Taller de Introducción, Formación 1, 2 y 3. Digamos: toda esa línea merece un nuevo trabajo.
En su momento, cuando se abrió la licenciatura, como yo formé parte en el armado en los orígenes del plan de lo que fue el Taller de Introducción, y después de lo que fue la Formación Corporal 1, después la 2, y también participé de lo que fue el proyecto de la 3, digamos que tengo una involucración importante en lo que fue el armado de lo que fue la Formación Corporal en Untref. Pero bueno, no sé: de eso fue hace 12 años. Creo que crecimos mucho y logramos un montón de cuestiones. Pero ahora, yo personalmente lo hablé con Leticia no hace mucho, estoy cuestionándome de nuevo, porque pasó mucho tiempo, muchas cosas quedaron en donde estaban; otras, por supuesto, tomaron movilidad y crecimiento. Pero las que quedaron donde estaban, hay algunas que a mí no me terminan de dejar tranquila, me vuelve a generar inquietud y pienso que hay que mover algunas piezas dentro de esa línea, que ahora incorpora la aproximación como una entrada nueva del alumno; que hay que revisar contenidos. Entonces, como que hay que volver a mirar toda la línea, desde allá para allá (18.52).
Y particularmente, la Formación Corporal 2, que es la que yo estoy como titular, a mí me está requiriendo en este momento repensar la propuesta.
Así que bueno, volviendo a los hitos, este segundo hito es cuando entro como ayudante, después adjunta, y finalmente coopero con el trabajo de la formación corporal en este último año en la vieja Escuela, y cuando me convocan en la primer base de docentes para armar las primeras materias de la licenciatura en Untref.
Para mí fue todo una sorpresa, por razones diversas. Fue un lugar muy importante para mí, muy valioso para mí. Porque en parte, que me admitieran la entrada en la Escuela de Psicomotricidad en su momento, tuvo que ver más con mi trayecto personal, corporal, que con los títulos.
Es decir, yo tenía un trayecto, me acuerdo que Susana Mó me hizo presentar un curriculum exhaustivo, para que Leticia, que era la directora, lo viera, para que a mí me admitieran, porque no tenía un título terciario habilitante para entrar. Y ya Daniel me había dicho: “No vas a poder entrar, porque no tenés el título”. Y yo presenté ahí un exhaustivo curriculum, en donde daba cuenta de la cantidad de trabajo que tenía hecho con niños pequeños, de información de mis materias en la UBA en psicología y ciencias de la educación, yy de lo que a mí me había pasado en lo personal corporal, y además de años de psicoterapia psicoanalítica que venía haciendo.
Entonces ese modo de presentarme hizo que me admitieran. Siempre recuerdo que Leticia me dijo: “Bueno, mirá, vas a poder hacer la Formación, porque todos estos elementos condicen con el perfil del alumno que nosotros podemos admitir. Pero, vos te hacés responsable de que cuando te recibas no vas a tener un título oficial. Cuestión que a mí no me importaba en

absoluto, porque yo había encontrado lo que estaba buscando hacer. Y realmente, hasta el día de hoy no me arrepiento, porque es mi pasión y es lo que realmente me hace feliz en el desarrollo laboral y profesional.
Después tuvo sus costos. Eso tuvo costos muy elevados cuando la disciplina fue creciendo, y yo no podía ir a la par en la legalidad de la oficialidad de los títulos. Pero bueno, hoy a esta altura creo que me fue pasando por otros lugares, y creo que hasta inclusive acompañé, pude acompañar también, respaldar mi experiencia y hacerlo desde otros lugares.
Así que ahí fue… (22.10). El tercer hito yo lo ubicaría cuando me pongo a estudiar un terciario oficial, cuando en realidad todavía la licenciatura no se había formalizado, y yo ya sentía que necesitaba un acompañamiento desde algún título oficial, pero no quería elegir cualquier cosa que me diera un título oficial. Yo quería elegir algo que me complementara en esto, como te pasa a vos ahora y que me sigue pasando a mí, somos buscadores. Me parece que no solo buscamos título, buscamos formación.
Y bueno, yo buscaba más formación, y más formación ligada a esta posibilidad, siempre dando vuelta, de abordar adultos.
Y ahí descubro el Instituto de la Máscara. Consulto con colegas de referencia, Leticia, Claudia Sykuler, todos me dicen que sí, que es una formación muy valiosa y qué sí, y me meto. Bueno, ahí eran tres años. Era un terciario, terciario de los que había que cumplir horario, riguroso en muchos aspectos, poco frecuentes en las formaciones. Por ejemplo: un examen final era preparar una escena con máscaras, en donde se diera cuenta de los conceptos trabajados. Muy enriquecedor para mí, pero muy desestructurante, porque los recursos del modo de trabajo eran completamente distintos de los que yo venía conociendo y manejando en las formaciones de psicomotricidad. Y al mismo tiempo tenían mucha afinidad ideológica, porque el Instituto de la Máscara entrecruza disciplinas sumamente afines, como las que nosotros también entrecruzamos. Como psicoanálisis, como creatividad, como psicología social, como el área de los que ellos llaman “lo corporal” o el campo de lo corporal, y los recursos desde las técnicas corporales, y específicamente el uso de máscaras y mapa fantasmático corporal.
Bueno, ahí armo todo un bagaje fuerte, complementario, pero distinto, al mismo tiempo. Así que digo desestructurante, porque bueno, otra vez vuelvo a replantearme en mi persona lo personal corporal; otra vez vuelvo a replantearme cómo pensar la formación del psicomotricista, y particularmente la formación corporal, y empiezo a darle como otro lugar a estos recursos, que procedían de las técnicas corporales, y procedían particularmente del uso de las máscaras y del mapa, o sea la procedencia del aporte del psicodrama.
Y bueno, ahí establecer el puente fue todo un trabajo. Fue una época muy, muy intensa, en ese establecimiento de nexos, donde lo que aflora para mí como concepto central para ligar con la formación corporal del psicomotricista, es el concepto de trabajo corporal.
Bueno, ahí hay como otro hito, si se quiere, en el sentido conceptual. O sea, cuando un concepto a vos te da soporte a una práctica.
Y bueno, ahí empiezo a ahondar mucho sobre lo que había comprendido como el trabajo corporal. Y empiezo a darme cuenta que el trabajo corporal era sustancialmente lo que había que hacer con los alumnos, para que se llegara a una formación corporal que tuviera ligazón con la práctica.
Y bueno, me empiezo a definir, a armar definiciones propias de qué es el trabajo corporal, a escribir sobre el trabajo corporal y sus formatos; el formato del trabajo corporal como una estructura que daba un ordenamiento a algo que no estaba ordenado. Empiezo a buscar sistematizar cuestiones de la formación corporal, que me daba cuenta que pasaban más por la experiencia, o sea, la vivencia, que hoy se dice en traducción a la experiencia cuando de alguna manera se reflexiona sobre la vivencia (27.08). Pero ahí quedaba la cosa. O sea, quedaba en vivencia y reflexión. Y alguna reflexión obviamente de tipo conceptual.
Pero yo quería que esas tres patas, digamos, que constituyen a nuestra disciplina, que son del orden de la vivencia, del orden del concepto y del orden de la práctica, empezaran a estar articuladas en esa formación, porque me parecía, y me sigue pareciendo, siendo docente aparte de una materia teórica bastante específica como la Teoría de la Psicomotricidad 2, que trabaja sobre el trastorno psicomotor; siendo docente del Taller de Juego, que es muy integrador de algo de esto, empiezo a sentir que la Formación Corporal es una formación, como dijiste vos, muy

particular, peculiar en su modalidad. Y por las resonancias, y respuestas, y efectos en los alumnos, darme cuenta que los alumnos se esforzaban mucho en esa formación, en esas formaciones, para encontrar nexos ahí, entre la teoría y la práctica.
Y bueno, creo que busqué, ahí hubo un momento de crecimiento para mí, y que hizo que la Formación Corporal 2 tomara una forma, que hasta ese momento a mí me empezaba a resultar efectiva. Porque lo veía en los alumnos. Que tenía que ver con, por un lado, ubicar a la formación personal corporal en términos de "¿qué de lo personal corporal?" tenía que ver con la formación y aportaba a la práctica. Entonces ahí aparece el trabajo corporal como esto que yo defino "poner a trabajar activamente al cuerpo para tratar de destrabarlo".
Entonces, algo ahí tenía que ver con encontrarse cada uno de los estudiantes con sus propios, lo que decimos, obstáculos, bloqueos o dificultades, como también con sus posibilidades y recursos, en relación netamente a la posición para el rol. O sea, lo que tiene que ver con lo que tanto se habla, de la disponibilidad corporal. Que para mí pasó a ser disponibilidad tónico emocional afectiva, y ahí construyo otro concepto, sumamente importante para mí, un nuevo organizador, que es el concepto de distancia operativa. En donde digo entonces: no es sólo disponibilidad corporal, en el sentido de prepararse corporalmente para jugar, prepararse corporalmente para usar objetos, para entrar en relación con el otro, resonar, palabras que se usaron mucho y demás, sino construir también esa distancia interna, que es tónico emocional y afectiva, que arma como una medida de espacio, de tiempo y de acciones, en relación a eso que el otro me trae como problema, como conflicto de su cuerpo.
Es decir, ¿cómo hago yo para operar con el cuerpo del otro?, y que al mismo tiempo sea implicándome con lo que le pasa, pero también desde un lugar distante, en la medida que a mí no me afecte tanto como para no poder operar. Y ahí, ese concepto lo construyo para mí y lo transmito para los alumnos, con la potencia que para mí tiene, que es una potencia práctica.
La gran pregunta para mí es ¿cómo el alumno puede construir esto?
Que, en realidad, la respuesta es difícil porque el alumno puede construir eso en un proceso de tiempo que lo académico no aloja. Porque lo académico tiene tiempos académicos, entonces para cada materia vos tenés un año. Y realmente, hay alumnos que en un año no llegan a armar cuestiones que tienen que ver con la búsqueda de esa posición.
La búsqueda de esa posición tiene que ver, por lo menos hasta donde yo lo pude pensar o lo puedo pensar, con conectarse con el propio funcionamiento, lo psicomotor, y descubrir ahí cuáles son los propios obstáculos. Poner a trabajar algo de eso, organizar la pregunta, no la respuesta; por lo menos organizar la pregunta que genere ahí algún cuestionamiento acerca del propio funcionamiento, y en base a esa pregunta, ver qué recursos puede encontrar ese alumno para encontrar alguna resolución posible, si se puede. Y si no, dejar planteada la pregunta y sostenerla. Pero que algo de eso pueda tramitar en la Formación Personal Corporal.
Por eso, sí, para mí lo personal está, pero en función de la práctica. Es por aquella duda de si esto era terapéutico o no, y qué sé yo. No, no, no. Es una cuestión con lo personal para la práctica. Y ahí entraría lo corporal, en el sentido de que lo personal corporal no están separados. Son formas de denominar algo que está unido.
Y entonces, uno de los medios que encontramos junto con Leticia y con Marina en el momento de la construcción de la Formación Corporal 2, son las técnicas corporales. Y entablar un trabajo interdisciplinario con las técnicas corporales. En donde trabajar con las técnicas corporales constituye un medio y no un fin. Sería utilizar las técnicas corporales como los objetos con que uno cuenta. Como si yo dijera: en ese estante hay un juego de mesa, hay libros de cuentos, hay pelotas, aros y sogas, y hay ejercicios de eutonía, ejercicios del método Fedenkrais, ejercicios de las diversas técnicas. Y que yo, de esos ejercicios, en la medida en que los he atravesado y han sido efectivos, me queda a mí el recurso, porque hay una memoria que está en el cuerpo, y entonces vuelve cuando vas a intervenir. Te vuelve como esa posibilidad de intervenir con ese ejercicio, no tengo miedo de decir ejercicio.
Ahí construyo también alguna escritura alrededor de esto, de la historia de la reeducación, la terapia, de la clínica, y de cómo en realidad hablar de ejercicio no es de temer, si uno no lo hace desde un lugar reeducativo.
Entonces, ejercicio dentro de la técnica es lógico, porque la técnica se hace mediante ejercicios, por eso es técnica. Sino, no sería técnica.

Y bueno, ahí a mí la Formación 2 me aportó un montón, y construí un montón de cuestiones alrededor de esto de la técnica, qué lugar para las técnicas en la Formación Corporal, cómo volver sobre las técnicas desde otra posición que admitiera un trabajo interdisciplinario verdadero, dejar hablar a las personas que saben de otras técnicas, que trabajan con el cuerpo, desde el campo de lo corporal, escucharlas y dialogar, no necesariamente acordar. Y permitirles que trabajen con mis alumnos, para después ver que efectos eso tenía en los alumnos, y cómo eso se podía relevar y retrabajar para lo psicomotor.
Y después todo un trabajo en la Formación 2 de recuperar los recursos técnicos específicos de nuestra disciplina. Y ahí volver sobre lo que originalmente fueran enunciados como: juego, relajación y actividades grafoplásticas.
¿Por qué digo "originalmente"? Porque yo creo que tanto el juego como la relajación no son ni técnicas ni simples recursos. En realidad, son mucho más que eso. Y son perspectivas de abordaje. Y constituyen dispositivo. Entonces, me parece que lo grafoplástico entraría dentro de lo lúdico, ¿no?
Me parece que las técnicas de relajación no son sólo técnicas de relajación, para nosotros, y por lo menos para los que nos formamos en esa forma de pensar, bueno, ahí está el otro hito. El hito de lo que constituyó para mí hacer la formación con Leticia en relajación terapéutica. Creo que eso para mí fue siempre un lugar desde donde mirar y escuchar al cuerpo del sujeto, de ahí no me he corrido. Desde ahí sigo mirando.
Manghi.- ¿Y qué sentís del "ahí"? ¿Qué encontrás en ese hito, qué encontrás como lo que te dispuso a esa especial atención o…? No quiero volver a nombrar la palabra disposición, pero ¿qué encontraste ahí? ¿Por qué lo ubicás así como un hito que lo subrayás?
Docente.- Sí, subrayado. Muy subrayado.
Manghi.- Digo, más que conceptualmente, ¿qué encontraste vos, en vos, en tu trayecto?
Docente.- En mi trayecto fue la primera experiencia personal corporal reveladora de lo psicomotor en mí. Entonces, si yo no había podido encontrar un abordaje psicomotor de adultos para mí, bueno, sí había podido encontrar lo que atravesar por las técnicas de relajación, y sobre todo la perspectiva conceptual ligada al trabajo técnico me sirvió para repensarme en mi psicomotricidad. Y eso que me pasó, hizo que la relajación terapéutica constituyera la perspectiva a través de la cual todo lo demás podía ser alojado.
Entonces por eso digo: ya no es una posición ortodoxa desde la cual trabajo con la relajación terapéutica, ni con ninguna de las tres técnicas de relajación con las cuales nosotros nos formamos con Leticia, pero sí sigue siendo el dispositivo desde donde pensar el cuerpo y la intervención.
Entonces, yo digo por ejemplo que, aunque nosotros estemos aplicando una técnica de relajación o estemos aplicando cualquier ejercicio de otras técnicas de lo corporal, siempre se busca… (40.40). Entonces, el dispositivo es mucho más amplio, porque también está ese espacio transicional en la relación entre el terapeuta y el paciente, o entre el coordinador y el grupo. Para mí son ejes grandes.
Lo grupal también es un eje grande, la formación en lo grupal, entender el cuerpo como grupo. No sólo porque estés frente a un grupo, sino porque estés frente a un cuerpo que tiene su grupalidad, que tiene su diversidad, que tiene sus otros personajes internos que lo habitan. Y todo eso es el cruce entre la perspectiva de la relajación y la perspectiva de la máscara.
Y bueno, ahí se va armando como una línea de pensamiento que siempre está en cuestión, siempre está para seguir desarrollando, y en esta etapa me encontrás en una etapa de pleno cuestionamiento, donde vuelvo de nuevo a preguntarme, como el rulo en el espiral, que por momentos te sentís estabilizado en lo que lograste y adonde llegaste, y estás escribiendo. Y en otro momento estás volviendo a repensar, en el rulo… (42.15)
En este momento el hito fue poder plantear el proyecto de la investigación sobre Abordaje Psicomotor de Adultos, y que ese proyecto se pudiera llevar a cabo como un proyecto. La construcción del proyecto fue muy, muy también conmovedor. Entrar en las formalidades de la escritura, a través de sumergirme en la metodología de la investigación y de cómo se arma un proyecto, y bueno, que después se aprobara. Y que se pusiera en marcha con todos los avatares que he vivido este año, y todavía, por lo que significa eso. Yo no sabía lo que significaba.
En realidad, nunca sabía nada antes demasiado, como cuando tenés un hijo, qué sé yo. Si lo vas

a pensar mucho, no lo tenés.(ríe)
Más o menos todos los momentos donde me metí en una pileta: la psicomotricidad en el instituto de la máscara, la relajación en la licenciatura, y ahora en la investigación, no sabía dónde me metía. Ni de costos, ni los avatares. ¡Pero bueno, como el hijo, viste! Tenés tantas gratificaciones, que siempre vale la pena. Siempre vale la pena.
Y para mí es un gran logro. Que así, yo lograra decir algo que le sirva a la gente, para cursar con su sufrimiento, como adulto, lo psicomotor; y en lo que ahora estoy tratando de desarrollar, el concepto de lo psicocorporal, bueno, sentiría que alguna misión cumplí, en la vida y para la disciplina.
En realidad, lo vengo haciendo hace veinte años, mi primer paciente fue adulta. Y nunca dejé de atender adultos, desde que me recibí. Eran pocos, pero llegaban. Ahora son muchos
Manghi.- Eso, para tu trayectoria, con el cuerpo, ¿fue un hito, atender primero a un adulto?
Docente.- absolutamente sí. Y en su momento lo supervisé con Leticia. Y era todo un desafío, tomar a esa paciente, ver cómo intervenir. En ese momento el gran recurso era la relajación terapéutica. Y sí, claro que fue un hito. Lo que pasa es que hacer la historia de los hitos, como vos planteaste, como verás, en el recorrido no van ordenados.
Manghi.- No, no, seguro.
Docente- Aparecen como vienen.
Pero sí, claro que fue un hito, porque además tuvo efectos el tratamiento.
Manghi.- Porque en tu relato empezás ubicando tu gran interés y ganas con el trabajo con niños, pero después tu recorrido fuerte es entre los conceptos, tu experiencia personal y el trabajo con adultos.
Docente.- Sí, pero el trabajo con niños nunca lo abandoné, y siempre estuvo ahí, y sigue estando.
Como yo digo: “Aunque yo atienda adultos, la mayoría hoy, nunca dejo de atender, por lo menos dos o tres niños.” Porque para mí los niños, por un lado, te mantienen en conexión con el juego; o sea, no hay forma de perderte del juego si estás ligado a un niño, a un niño que juega. Que son los niños con los que trabajo ahora.
Y si estás ligado a un niño en el abordaje psicomotor, nunca vas a perder la especificidad de la disciplina. Porque lo específico de la disciplina, para mí está ahí. Y no hay diferencia en ese sentido, la lógica del pensamiento es la misma para abordar al adulto y para abordar al niño. El pensamiento psicomotor es el pensamiento psicomotor, con un niño, con un viejo, con un autista, con bebés. Nunca trabajé con bebés ni con adultos mayores, porque mi extremada sensibilidad no me lo permite. Yo no me considero en condiciones de abordar un paciente que se me puede morir. … (48.06) Ahí la distancia operativa se iría a la mierda. Entonces no, en los extremos de la vida prefiero que se ocupen otros, no me siento operativa ahí.
Como no me siento operativa en muchas cosas de la vida cotidiana. Creo que eso también son las fuentes de mis recursos. ¡Qué sé yo! Yo tengo mucho trabajo personal y corporal, hecho para mí, por la necesidad misma de hacerlo.
Manghi.- ¿Cuál? Empezando por danza, que vos lo nombraste.
Docente.- Sí, la danza no sé si fue terapéutica en el sentido del marco, pero fue terapéutica en el sentido de lo que a mí me aportó en su momento, cuando me permitía la libertad de moverme.
Manghi.- No me había quedado claro que estabas hablando de un marco terapéutico, sino de acercarte a prácticas corporales…
Docente.- Sí, a prácticas corporales. Y como prácticas corporales todas las prácticas corporales tuvieron efectos terapéuticos. Y de algunas podría decir que no las repetiría, porque para mí van demasiado hondo, o llevan a un lugar desde el que es difícil volver. Y otras me sirvieron un montón y elaboré un montón de cosas.
Manghi- ¿Podrías nombrar ese trayecto?
Docente- Y sí, todavía. Porque en este momento estoy haciendo un posgrado en la Universidad del Salvador, que es de abordaje terapéutico del cuerpo y la voz. Porque sigo siempre buscando ahí, en esto de la inexistencia de un abordaje psicomotor de adultos, en el modo en que yo lo pienso, en el modo en que veo que le es efectivo a la gente, como si yo le estuviera dando a la gente lo que necesitaría para mí.
Y sigo buscando, investigando, para encontrar…

Manghi.- Pero eso no es una práctica corporal propiamente dicha que vos hayas transitado.
Docente.- ¿El posgrado?
Manghi.- Sí.
Docente.- Sí, sí, sí. Son todas prácticas corporales. El posgrado está hecho de prácticas corporales, es a través de técnicas corporales que apuntan a trabajar con la voz, a trabajar el nexo entre el cuerpo y la voz. Y, sí.
Me voy de atrás para adelante. De atrás para adelante, en el posgrado se han dado las técnicas de Eutonía, Bioenergética de Lowen, porque hay otras, biodanza. Y ahora se está trabajando con un cantante lírico, que está dando directamente el trabajo con la voz. Y después, la musicoterapeuta que coordina todo, va a hacer un trabajo de integración. Todos los trabajos corporales están abocados a ver cómo trabajar con la voz, mediante el cuerpo, mediante conectarse con el cuerpo.
Antes de eso, yo iba de atrás para adelante, yo hice muchos años, unos siete u ocho años de canto. Porque en el instituto de la Máscara un docente me dijo: "Vos tendrías que cantar, porque hablás mucho". (se ríe)
Manghi.- ¡Calláte!, no. "Cantar". (se ríen)
Docente.- Y yo lo miré. Un docente que para mí sigue siendo muy respetable, Jorge Medina, es psicodramatista, y también formaba el sistema Milderman.
Manghi.- Lo he escuchado.
Docente.- Y yo le dije: "¿Por qué tengo que cantar? A mí nunca se me había ocurrido". Siempre hice danza, ¿por qué cantar? Si algo del arte había buscado hacer, no era cantar.
"No sé", me dijo, "Es intuitivo. Pero vos fijáte".
Y me fui a buscar una profesora de canto. Además, la profesora hacía trabajo corporal antes de ir a cantar, después se vocalizaba y recién después se cantaba. Tuve suerte, no es una docente muy conocida, pero me quedaba cerca y la verdad es que fue excelente.
Y bueno, de ahí empecé a cantar, empecé a vocalizar…

FIN

3. Marazzi, M. (4 de septiembre de 2015)

Entrevista Nº3
Marazzi, M. Docente FPC UNTREF: FPC II y III
Fecha: 4 de septiembre de 2015

Manghi.- Marina, con esa presentación que te hice, de tu recorrido, tu trayectoria; tu recorrido y los momentos que vos sentís como jalones importantes en esto que fue, que está siendo también, me imagino yo, un trayecto que va haciendo recortes para ir armando lo que se nombra formación corporal personal, ¿se llama así?
Docente.- Se llama Formación Personal Corporal, en la Untref.
Manghi.- Especialmente en la Untref.
Docente.- En la Untref.
Manghi.- Vos, ¿ por dónde querrías empezar a contar algo de esto?
Docente.- Quizás en la Asociación, que yo apenas me recibí….
Manghi.- ¿Vos te recibiste cuándo?
Docente.- En el '84.... Justo el otro día les contaba a los alumnos de Formación II, que fue la primera promoción más armada. Porque las anteriores había hecho, cursos, talleres. Y ésta fue la primera vez con una duración de tres años. Y estaba pensado el trabajo corporal para el primer año y para el segundo año. En el primer año lo dio Mirta. Quizás, yo que venía de la Educación Física, así que me acuerdo la primera clase como una cosa de locos. Éramos 40 en un departamento así, jugando con una pelotita así chiquita. Y había un par de locos de verdad que se copaban, mirando la pelotita, pero para mí era muy raro. O sea que ése fue el inicio de la formación corporal. Ése fue el inicio de la formación corporal para psicomotricista. Por supuesto que yo tenía una formación corporal intensa, que venía de la educación física, y de todo lo que había hecho antes con el cuerpo.
Por ahí salto de una cosa a la otra.

Manghi.- ¿Vos estabas trabajando como profesora de educación física?
Docente.- Sí. Yo estaba trabajando como profe, y seguí trabajando un poco, pero enseguida que me recibí empecé a cambiar un poquito.
Voy a volver a esto.
Pero algo de lo que quiero decir es que uno de los hitos de lo que vos preguntabas es que Formación 2, porque en la Untref hay 1, 2 y 3, en la Formación 2 , que abordamos más algo de la técnica, hay una parte que trabajamos mucho, que esto lo acordamos con Alejandra y con Leticia en el momento del comienzo ,al comienzo , que se llama historia de los propios recursos, que yo digo que de los propios recursos técnicos, en donde revalorizamos mucho y pedimos que los alumnos vuelvan a recordar, a traer, cuestiones que tienen que ver con su historia, con su pasaje por las formaciones, sean artísticas, musicales, plásticas, deportivas, en donde el cuerpo estaba presente, y cómo aprendieron. Como si hubiera algo en la formación corporal, una de las cosas que no estaba esto tanto en la formación anterior, o yo no me acuerdo, sino que se fue algo que se fue construyendo después, que tiene que ver con cómo los alumnos pueden tomar algo de su historia, por decir corporal, por diferenciarla, de su historia corporal, en cuanto a la transmisión y el aprendizaje de técnicas, y con quién las aprendieron, como si todo eso fuera parte de un bagaje que ellos tienen para ser psicomotricistas. Como si tuvieran que tocar, nos parece ahora, tocar algo de eso y volver. Y la verdad es que ellos se enriquecen mucho. Y toman tanto cuando aprendieron a andar en bicicleta, quién les enseñó, van dese ahí, y si les enseñó el papá, cómo era, y si les enseñó un par, o si aprendieron solos agarrándose de las paredes. Es muy interesante toda esa parte, porque quizás no se acuerdan cómo empezaron a caminar, de eso no se acuerdan, pero lo de andar en bicicleta sería un hito ligado a..., un lugar adonde pueden ir, que es interesante para ver cómo se aprenden las cosas ligadas al cuerpo. Tanto como cosas de más grandes, o de toda la vida, como es la danza, que dejan una huella en ellos. Eso va a marcar su estilo de psicomotricistas (sonríe). No solamente su estilo, sino algo de las herramientas. No es lo mismo el que hizo circo. Todo eso les da un perfil un poquito distinto, entonces está bueno mirar ahí, algo aprendieron ahí, a ver cómo uno lo retoma. Entonces habría algo de la formación corporal que tiene que ver más con las biografías escolares, que sería una biografía escolar ligada a lo corporal, ligada a los aprendizajes, que todos los aprendizajes pasan por el cuerpo, pero es más claro cuando uno aprende alguna cosa artística.
¿Te va interesando por ahí, por donde vamos?
Manghi.- Sí.
Docente: Bueno yo estaba haciendo la formación en la Asociación, me fui acostumbrando en primer año, después me fui interesando, se fue decantando la gente. El segundo lo dio Daniel. Y el tercero no había Formación Corporal. Y todo el grupo, que éramos muchos, pedimos que de ninguna manera íbamos a salir de la formación sin la formación corporal.
No sé si decir que es atractiva la formación personal, pero no quiero dejarla en un lugar de que es atractiva. Tampoco sólo que es novedoso y atractivo. Sino que me parece que va a tocar algún lugar que viene faltando en la educación, una mirada, en general. Y en los niveles superiores, ni hablar. Yo comparo lo que es la universidad, con las carreras que están haciendo mis hijas, y que ellas vuelven y me dicen: “Tengo que moverme, porque estuve 6 horas quieta, escuchando a alguien, sin recreo ni nada”, y yo pienso que es raro que pase esto en la universidad, que quede tan afuera la posibilidad de grupo, la posibilidad de intercambio, por la posibilidad de acción.
Manghi.- ¿Es raro eso o es raro esto?
Docente.- A mi mirada ahora, que estoy tan metida en la formación corporal, me parece raro que todavía haya universidades en donde no se mira y no se muevan un poquito. Ojalá que esta investigación, no sé adónde vas vos (se ríe), pero impulso para que se tenga en cuenta un poco más. No sólo por lo novedoso, sino por lo que aporta.
Entonces creo que ahí hubo algo bueno, que fue esto de que nosotros como alumnos de primera formación, primer grupo más organizado, lo pedimos. Entonces, como no había, no estaba contemplado, lo que armaron, inventaron un poquito, según yo recuerdo, era que una vez por mes íbamos a tener la formación. Creo que hicieron un par de clases con Briketo, llamaron a alguien para que hiciéramos algún par de clases especiales, tuvimos dos o tres clases al principio del año. Y después era el propio grupo dividido en grupitos, en subgrupos y cada uno de esos subgrupos tenía a cargo la clase de formación corporal, una vez por mes.

Manghi.- ¿Quién era Briketo?
Docente.- Briketo era un psicodramatista, me parece, venía con técnicas dramáticas y creo que él estuvo algunas clases. Antes había venido…..(7.59) de la escuela de técnicas corporales, como aporte a la formación.
Manghi.- ….(8.00) (Nusha tellller?)
Docente.- Ella ya la habían considerado para segundo año, que abordábamos distintas partes del cuerpo, y ella vino a trabajar la cadera.
Entonces, ese tercer año se armó con lo que cada subgrupo tenía a su cargo como quisiera, como pudiera, la clase. Y eso sigue, porque de toda la carrera de la Untref hay una parte que sigue estando, que es la formación 2, que los alumnos, en una parte del segundo cuatrimestre, se reúnen en grupitos para coordinar una clase. Y eso yo creo que es para probar, para ensayarse en dar una clase con otros, que no es exactamente lo que va a ser después la práctica psicomotriz, pero es aventurarse en armar, porqué dar una clase de una manera y no de otra, cuáles son las técnicas y los recursos técnicos que usa, cómo pone la voz, los tiempos, y eso también es interesante. Hay como un gran aprendizaje, es esto que uno no se olvida. Hay algunos que se acuerdan de cuál clase hizo tal grupo. Esa inauguración también deja una huella importante. Estoy hablando de la formación corporal para el psicomotricista. Entonces, eso al psicomotricista le viene bien. No sé cómo sería para qué en otros lugares.
Esto de allá lejos.
Manghi.-…. ¿Vos pensás a través de esto de proyectar o analizar cierta propuesta para ya el trabajo profesional? (9.38)
Docente.- Sí, en gran parte sí. Y a la vez, como la materia se llama Formación Personal Corporal, yo digo que hay aspectos que tienen que ver con proyectarse en la práctica, hay aspectos que tienen que ver con aplicar la técnica, y hago comillas con los dedos, en aplicar los recursos técnicos, que sería el qué, el qué o el cómo hace la psicomotricidad. Y también es personal, porque si bien en la formación 1 en la Untref hay como una mirada más a lo personal, y menos a lo técnico y lo práctico, y sí a lo teórico, que también siempre está, que serían esas cuatro trenzas, esos cuatro cordeles que se van trenzando, en la formación 2 y en la formación 3 hay algo de lo personal, hay cambios. Yo creo que con cualquier aprendizaje cambia. Hay transformaciones. Pero en esto también hay una mirada puesta explícita a veces a mirar.
Por ejemplo, en la 2, que lo tengo fresco, porque lo estamos trabajando ahora, que es si puedo participar de la clase, hablar, cómo puedo participar. Entonces es una dirección que todos puedan participar, y eso es poner la voz, y eso es presentarse. Y ahí aparecen cosas como que el otro día una chica había preparado un trabajo muy lindo, y estaba haciendo un trabajo corporal, y se va. Estaban de a dos, la otra compañera queda sola un ratito y yo no sabía si iba a volver porque le dijo a Vanesa….(11.40). Pero estaba atenta a ver qué le pasaba. Vuelve se sienta y me dice que se siente muy mal, muy muy mal. Entonces yo le pregunto si se quería ir, y me dijo que no. No se quería ir porque había preparado algo que quería presentar y que quería traerles a los compañeros. Bueno, hay algo ahí del esfuerzo que ella tuvo que hacer, en este caso que se sentía mal. Y después que le pasó el malestar, que le dolía la panza, fuimos al recreo y ella da su parte, y ella estaba super entusiasmada, y ella quería. O sea, cuál era el costo para ella de poder presentarlo y poder presentarse. Y qué bueno que pudo quedarse, yo le ofrecí varias veces si se quería ir. entonces, como si hubiera algo de ese trabajo de lo personal que hay espacio para que uno lo trabaje y lo modifique explícitamente. Porque después ella dijo que estaba muy entusiasmada por las ideas que había traído para el grupo, y estaba al frente. Entonces no sé si va por ahí tu pregunta. ”Qué caminos”, es algo de lo personal. Y hay algo de lo personal que se hace explícito.
Manghi.- Cuando decís explicito, ¿qué querés decir?
Docente.- Que es parte del aprendizaje, que tiene que estar en el perfil del egresado, perfil que aprueba la materia, está puesto en el programa que hay que explorarse, que uno se observa. Por ejemplo, en la 2 estamos trabajando la observación, y eso es para la práctica, eso es para aplicar la técnica, pero también es para saber de uno. Y Esto es porque uno para ser psicomotricista necesita saber de uno. ¿Lo necesita para todas las carreras? Yo digo que sí. Pero habría que ver en cada caso cómo sería el desafío para cada uno. Y esto tiene que estar claro, para mí, que es al servicio “de” la profesión que uno está estudiando. No es una cosa terapéutica en sí misma, que

a veces también pasa que hay alguno que, no sé cómo decirlo, se queda en ese espacio para trabajar eso, para trabajar cosas personales solamente, pero que para mí como docente tiene que estar bien entrelazado: esto que estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo, tiene que quedar claro para los alumnos para qué es. Que no quede como algo que es, y que esté también dicho: es para tal cosa. Porque en la práctica necesitamos saber de esto; porque si uno tiene la modalidad de siempre estar diciendo, o tiene la modalidad de no decir nunca, esto es también porque uno va a trabajar con otro que le pasan cosas, si uno no puede mirar en uno puede comprender más a lo del otro, no corre tanto el riesgo de creerse en un nivel tanto más alto.
Creo que esto fue algo de lo que cambió, que quizás todavía a veces pasa que los alumnos no saben del todo para que están haciendo lo que están haciendo algunas veces. Como si eso fuera un aprendizaje en la formación corporal, porque es rara, porque no están tan acostumbrados. Entonces desde el inicio de la carrera hasta el final, yo doy la materia del final, ya saben. Pero igual yo me ocupo bastante de explicar y de decir para qué estamos haciendo, de hacer esta conexión: es por la práctica. Es con pensarse ellos ejerciendo. Es un aprendizaje para que ellos sean futuros psicomotricistas.
Yo creo que antes no sé eso estaba claro, tan marcado.
Manghi.- ¿Antes en vos, o antes en la Formación?
Docente- Antes en la Formación en general, y en mí claro que yo veo un cambio y un trayecto, donde siento que eso es uno de los pilares. Es necesario. Y entonces, cuando a veces vienen los alumnos y dicen: "Recién ahora entiendo para qué hicimos esto, allá y entonces". Me parece que ayuda en la Formación Corporal que la gente tenga en claro para qué hace lo que hace, un poco. Otro poco tiene que dejarse sorprender. hay algo, que creo que es para cualquier materia que uno da, que es algo de la confianza, de sentirse seguros haciendo lo que están haciendo, entonces también uno tiene que regular qué propone. Creo que eso es del lado del docente. si uno hace propuestas, por ejemplo en la 2 estamos trabajando y ellos proponen algo. Y a veces yo les digo que eso lo podemos proponer acá para ustedes, pero esto no es directamente trasladable si ustedes trabaja con un grupo de docentes. Porque no tienen el trayecto que ustedes tienen en la FC. Entonces tienen que graduarlo más. La verdad es que todo el tiempo tenés que hacer una conexión con qué destinatario de la práctica ellos van a trabajar. Y creo que se corre el reisgo, y quizás en otras carreras el trabajo corporal es más directamente trasladable, por ejemplo en la expresión corporal, sé que tienen clases, que van teniendo un caminito hecho, entonces se pueden repetir y son clases que uno le da un perfil diferente, pero que sirven para muchos, para cada área. Y si bien nosotros también tenemos clases, que uno dice " con un papel de diario ya sabemos por dónde se puede ir", hay algo que es regulable según para quién, no es tan lineal.(17.45)….
Manghi.- Pensaba que estabas haciendo un esfuerzo por diferenciar el trabajo y el para qué se hace, de una técnica a aplicar.
Docente.- Claro. Yo creo que la Formación Corporal del psicomotricista, junto con la formación teórica, práctica, técnica, es difícil de transmitir porque usamos recursos técnicos, no es que tenemos una técnica a aplicar, entonces es mucho más creativo. Pero a la vez tiene una forma. Y a veces lo que yo escucho, cuando invitamos a gente, es que dicen: "Pero entonces, ¿qué hacen?, ¿no hay nada?". Bueno, creo que eso sigue siendo un desafío para los psicomotricistas que tenemos un camino ya recorrido, pero que se puede seguir precisando más qué es lo que hacemos, cómo es que trabajamos.
Entonces mucho de la formación corporal tiene que ver con la posibilidad de sentir confianza para explorar, armar el grupo, sentir confianza con el otro. Éste es otro gran tema que tal vez podemos hablar ahora. Creo que algo de todas estas cuestiones de la confianza en el grupo y la confianza en la tarea que se está haciendo juntos, el saber de qué se trata la tarea, eso también ayuda a que haya una confianza para explorar, entonces eso permite ir ahondando en la propia creatividad, con un marco, que es el marco de la psicomotricidad, leído desde el marco disciplinar.
Manghi.- Me estabas contando, o empezaste tu recorrido, ubicando un hito inaugural, y saltaste a otro hito, el encuentro con el trabajo en la universidad, como una modalidad particular que encontraron…… (20.19) ¿Qué otros hitos encontrás en tu trayectoria como docente de formación corporal y como psicomotricista, porque estás haciendo esta doble vía de tu

formación, o de la formación de los psicomotricistas, para la práctica?
Docente.- Hasta ahora nombré dos. Uno que tendría que ver con esto de los recursos técnicos, que es más puntual, como si uno pudiera ir a la propia historia y tomar de ahí. que creo que ésa fue una diferencia, pero también una progresión. Apoyados en lo que hicimos en un momento se sigue construyendo la experiencia corporal, y eso está bueno.
Manghi.- Ahora, ¿eso coincide con un hito o un momento en donde a vos te parece como necesario: lo que yo tengo y lo que yo pude construir hasta acá, o mis experiencias corporales?
Docente.- Creo que era lo que yo ya sabía que eso lo tomaba. Porque a mí me parece que haber estudiado primero educación física me dio muchísimos recursos, porque hay algo del contacto con los niños que el que viene de otro lado no lo tiene. Hay algo del cuerpo, con las técnicas que uno aborda en psicomotricidad.Ahora hay una materia que se llama Educación Física Infantil. O sea, desde la carrera anterior. Pero también desde mi experiencia como deportista, mi experiencia como…, también me acuerdo cuando mi papá me enseñó a andar en bici. Ir a esos hitos míos me permite ¿motorizarles?… (21.59) a los estudiantes también. Como si eso fuera abrir un camino. Porque está comprobado en mí y en otros.
Y el otro hito del que hablé es esto de "para la práctica", como si eso hubiera sido una transformación.
A veces la formación corporal corre el riesgo de quedar demasiado separada. Y también se corre el riesgo de que la gente se quede como un poco fascinada. Porque puede ser que le entusiasme mucho cuando le decimos: "Vamos a hacer esto". Entonces es un trabajo para todos los docentes ver como la teoría se puede….
Manghi.- ¿Separada de?
Docente.- Separada de lo teórico, separada de lo no vivencial. A pesar de que es una materia teórica hoy también, es como, bueno: se juega, muchas veces uno se encuentra con alguna cosa difícil de uno, que le cuesta, hay obstáculos, y se nombran muchísimo los obstáculos, pero a la vez hay algo atractivo. No sé, son palabras que estoy nombrando ahora. No sé, ¿qué otra palabra dije?
Manghi.- Fascinación.
Docente.- No, antes cuando habíamos hablado. No importa, ya me voy a acordar.
Entonces, hay algo, no sé si decir más fácil, porque a la vez no es que sea fácil, pero para mí como si fuera algo esperado, algo de que el cuerpo entre. Quizás porque se juega. Si bien para muchos ir a la universidad y jugar es rarísimo, y les cuesta un montón, tener que empezar; hay muchos otros que vienen con mucho placer, que les da mucha alegría. Como les da alegría ir a otras materias también.
Lo que estoy queriendo marcar es que algún riesgo del trabajo corporal es que quede en eso, sólo en la clase del trabajo corporal, "¡qué lindo que fue!", como que eso también fue un trabajo de los docentes desde el principio de la AAP, que cuando se hablara de lo que había pasado, porque siempre hacíamos una reflexión luego del trabajo corporal, no tuviera que ver sólo con cómo me gustó, ¡qué lindo que fue! Sino esto de entender para qué. Así que creo que eso fue creciendo un montón. Y ése sería el segundo hito: comprender para qué uno lo hace, qué está trabajando ahí de una manera más explícita. Y qué ligazón hay con la disciplina y con el ejercicio del rol.
Creo que la otra cosa que pasa, y eso tiene que ver con la modalidad de dar las clases, a lo mejor, no sé tanto qué pasa con los otros, si yo recuerdo bien cómo eran las clases, allá y entonces en la Asociación, era un trabajo corporal que duraba una hora, una hora y media, y una hora y media de reflexión. Que teníamos en las bastante primeras época, porque yo también era docente en la Asociación, un psicólogo social, que era parte del equipo y que ayudaba en esa reflexión para que el intercambio fuera más rico. Entonces hay algo de la formación corporal del psicomotricista que se nutrió mucho de la Psicología Social también en esos inicios, por lo menos en Buenos Aires, y en la carrera de la AAP.
Manghi.- ¿Y por qué decís que la intervención era para que la reflexión fuera más rico?
Docente.- Para que sea más rico el intercambio, porque los psicólogos sociales trabajan en grupo operativo, y entonces había una co-coordinación en ese momento, ¿tuviste vos psicólogo social en la formación?
Manghi.- No.

Docente- Había una co-coordinación, que era el psicomotricista con el ayudante, todos estudiantes de psicomotricidad, o sea que había como dos psicomotricistas o tres, y un psicólogo social, que hacía como una lectura de lo implícito, como que miraba los emergentes, y entonces iba a hacer una lectura de lo que estaba por debajo.
Manghi.- ¿La explicitaba en el grupo?
Docente.- Sí, sí, sí. La explicitaba y luego había reuniones de equipo, largas reuniones de equipo en donde íbamos haciendo el seguimiento de cada grupo, Y se trabajaba mucho, mucho, lo grupal.
Manghi.- ¿Y eso?
Docente- Y eso fue en un momento como si los psicomotricistas ya hubiéramos tenido suficientes aportes, como si algo nos hubiéramos empapado un poco, yo creo que hasta hoy sigue, yo soy psicóloga social, muchos psicomotricistas estudiamos después psicología social, porque había algunos psicomotricistas que éramos psicólogos sociales, la verdad es que no me acuerdo cuándo se perdió, pero por lo menos en los cuatro o cinco primeros años había psicólogos sociales en el equipo de trabajo corporal. No sé en qué año estudiaste vos. (27.16)
Manghi.- A ver, yo egresé en el '91.(27.25)
Docente.- Yo no me acuerdo….(27.24) Porque Mirta era psicóloga social y Daniel también. Pero después sí, cuando yo era ya docente, síempre había, me los acuerdo, nos reuníamos. Pero no me acuerdo bien cómo es que dejaron de estar. Pero tenía que ver algo con que ya había más psicomotricistas que éramos psicólogos sociales. Es como si ya hubiera sido suficiente algo de lo que aprendimos.
Manghi.- ¿Cómo se mantiene ahora?
Docente.- ¿Esta modalidad del psicólogo social? Lo que no se mantiene es tan separado, trabajo corporal y reflexión, como si fueran dos grandes momentos. Eso, me lo estoy acordando ahora Laura, por lo que me estás preguntando, según lo recuerdo yo, sino que ahora está más mechado, por lo menos como yo doy las clases, la verdad es que se prepara bastante, hay algo del trabajo corporal, que puede ser el inicio, yo doy la Formación 2 y 3, es como un poquito de trabajo corporal y está rodeado de bastante pensar, conversar, relacionar con un texto, trabajar en grupos. Entonces es como si hubiera un trabajo corporal que ya no es una hora y cuarto, una hora y media grande, y después reflexionar, sino como si fueran más islitas de una cosa y de otra, que se va intercambiando; no tanto islitas porque no están aisladas, pero sí se van mechando más.
Entonces por ahí ahora empezamos en la Formación 2 moviéndonos, porque empieza a las 8 de la mañana y vienen un poco dormidos. Desde hace algunos años, en la cátedra que yo doy, me pareció que era un buen momento para registrar algo de lo que ellos necesitan. Entonces ahí viene otra cosa importante para la formación del psicomotricista que es cómo entra el registro de lo propio, para qué registrar lo propio, para qué eso le sirve en el trabajo con los otros, que eso me parece sumamente interesante y poco explorado también. Entonces ahí hay algo que empezamos a hacer, que tiene que ver con qué necesitan para empezar la clase, qué necesitan para estar juntos, qué necesitan para entrar en la tarea. Entonces las primeras cosas que surgen tienen que ver con estirarse, están todos parados en ronda, y es al principio, principio: llegan, dejan las cosas y armamos una ronda, y ahí qué necesitan para empezar la clase.
Y entonces al principio de la cursada ellos entran con cosas bien de estirarse, estirarse hacia abajo, estirarse hacia el costado, mover el cuello, como cuestiones más de afinar el instrumento cuerpo para despertarlo, para entrar. Y después, porque vamos trabajando, empiezan a aparecer otras cosas, como es por ejemplo caminar, o que rápidamente si uno camina de a dos del brazo, y después cambia y camina con el otro, algo de eso también ayuda a que uno entre en la tarea. Miramos eso, qué les ayuda para entrar en la tarea. El recorrido sería: empezar por algo que ustedes sientan que necesitan, empezar a pensar qué de eso que ustedes necesitan puede servirle al grupo para empezar la clase y entrar en la tarea. Entonces sería qué necesita uno, primero eso, y eso habilita, no tienen que hacer una cosa muy distinta a lo que saben. ¿Qué necesitás? ¿Preguntarme algo?, me preguntás. Entonces primero uno lo hace desde ahí, y eso permite que se suelte algo del promover, para promover todos.
Después hay una parte que no es que hago lo que yo quiero, sino que estoy mirando también qué pasa con el grupo. Y en la medida en que ellos empiecen a dar consignas para todo el grupo,

también algo se empieza a armar. Entonces es cómo pueden seguir y armar, y empezar a pensar que lo que yo voy a proponer no tiene que ver exactamente con lo que yo había pensado antes, sino, como si hubiera ahí un entrenamiento para ver qué se me ocurre a partir de lo que está ocurriendo. Y lo que se me ocurre no es porque lo pienso, es porque lo siento y lo pienso, porque estoy ahí como parte del grupo. Y alguien propuso caminar hacia la pared, y a partir de que alguien propuso caminar hacia la pared, a mi me dieron ganas, yo sentí el impulso que después de eso, caminar para atrás hacia la otra pared.

Entonces, lo que están aprendiendo ahí es a leer algo de lo que está pasando con el grupo, al mismo tiempo que sienten en su propio cuerpo qué es lo que les pasa, y cómo enlazar; porque lo que suele pasar es, como dije antes, en el ejemplo, que alguien dice "Vamos todos hacia la pared", y el otro dice "Salen de la pared y hacemos una ronda", o sea cortar. Entonces uno tiene que saber porqué quiere cortar. Puede ser que sea eso, no es que está prohibido. Pero lo que más aprenden es: "¡Ah, si están en la pared!", y ahí congelamos un poquito, ¿qué podemos hacer desde ahí? Y a veces hago así: "Paren, estamos acá, ¿a quién se le ocurre por dónde seguir?", les ayudo. (33.08)

El camino sería que ellos puedan enlazar algo de lo que es el registro del propio cuerpo con lo que es el registro del grupo. Entonces cuando uno va a dar la propuesta uno se diferencia un poquito, porque se pone como coordinador cuando da la consigna, pero teniendo en cuenta al otro, y yo creo que ésa es una manera de preservar más…. (33.30) algo de lo que sería este entredós o entre muchos, que es el trabajo de psicomotricidad con otro o con otros.

Algo de eso es bueno para explorar. Entonces eso es: lo hacemos y lo conversamos un poquito. Está más mechado. No es que el trabajo corporal es largo y uno entra en las profundidades. Eso menos estoy haciendo que lo que se hacía antes. Quizás es por la 2 y la 3, que tienen más salida a la técnica y a la práctica respectivamente, y hacen que tengan que estar esos nexos bien claros. Pero eso sería un hito, por ejemplo, algo como nuevo, es decir: empezamos esto, que está mechado. Y que todo el tiempo estamos pensando un poquito para qué se hace.

Y que quizás, me acuerdo el primer año que hice Formación 3 en la Untref, que eran muchos también, y que había algunos alumnos que no querían hablar después del trabajo corporal. Como si fuera que uno entra en algún lugar de otro contacto. También es un hito lo de hablar o no hablar, (34.35) no es que uno entra en un contacto donde no se habla, donde el contacto es otro. Y después hay que salir (alarga la i) de eso. Me acuerdo de algunos alumnos que decían que no se puede hablar del trabajo corporal. Y si bien hay algunas técnicas que dicen que no hay que hablar del trabajo corporal, para mí en la formación corporal del psicomotricista sí hay que hablar, y así es como ellos tienen que poder estar listos para que yo diga "congelemos acá, frenen un momentito porque voy a decir otra consigna", no sé, algo, y como alumnos, como estudiantes de psicomotricidad tienen que estar preparados, que a lo mejor no es lo mismo que uno hace en un trabajo con niños. O sí, porque uno también puede frenar y decir cosas.

Me parece que ahí empezó una diferenciación más clara entre lo que es cuando uno va a hacer Expresión Corporal. Nosotros nos nutrimos de muchísimas otras disciplinas. Y si el trabajo de expresión corporal es entrar y entrar cada vez más profundo, después hay que salir, salir y salir, y a lo mejor uno en el momento no dice nada. Ahora, como somos un grupo, también está bien que algunos no digan, otros digan, y también se retoma en la clase siguiente.

Quizás ahí otro hito son las crónicas del trabajo corporal. Creo que eso estuvo desde el principio, y creo que eso también es un aporte de la psicología social. Porque en la psicología social hay observadores que toman nota. Entonces el psicólogo social tomaba nota, no participaba del trabajo corporal, y después desde ahí era que él podía intervenir. Ahí tomamos una modalidad que venía del grupo operativo de la psicología social. Y creo que ahora en casi todas las materias de formación corporal de la Untref, en todas, se hace una crónica. La crónica es que alguien, un alumno o dos o tres hacen un registro de lo que pasó en la clase Eso también fue trabajado por los distintos docentes, entonces a veces se llama crónica, algunos lo llaman informe de la clase, distintas maneras, resonancias de la clase. También a mí me parece que esto de escribir tiene que estar ajustado a cada materia, qué propone cada materia a lo largo de la carrera. Entonces por ejemplo en Formación 2,el hincapié que yo hago es que ellos tienen que poder llegar a construir la crónica de tal manera que pueda resaltar cuáles son los recursos técnicos que se usaron. Como se hubiera un punteo. Y los recursos técnicos pueden ser tanto

dividirse en grupos para conversar, o se dividen de a dos, y uno le pregunta al otro tal cosa, como una secuencia de trabajo corporal: ponerse de a dos, tomarse la mano, seguir la dirección de la mano, uno dirige, el otro sigue, después cambio. Eso. Como si ellos haciendo esa mirada, permite que ellos también tengan recursos técnicos para, o qué juegos tradicionales se jugaron. Eso por un lado. (38.19)
Por otro lado, la crónica tiene que estar para qué, para qué hicimos eso, para qué se hace eso. Y creo que eso es diferente de lo que pasa en la crónica de formación 1 o de introducción.
Y la otra cosa que pasa en Formación 2 es que yo les empecé a pedir hace unos años, además de la crónica, una reflexión. Y una reflexión personal a partir de la clase, que en media carilla ellos pueden decir lo que quieran que les parezca interesante retomar, puede ser algo que descubrieron a nivel de lo personal.
Manghi- ¿Y eso qué lo hacen, una vez cada tanto?
Docente.- En la formación 2 lo hacen bastante, cinco o seis veces en la cursada. Porque una cosa que no sé si lo hacen antes, es que lo tienen que hacer en grupo, entonces se tienen que poner de acuerdo. Ahora por ejemplo son cinco para cada clase, depende el grupo que tenga, este año son 20: unos observan una parte, la primera y otros observan la segunda. Se ponen de acuerdo y hacen la crónica, les toca varias veces, porque son muchos, pero la tienen que hacer juntos, dos observan la primer parte de la clase y la tienen que redactar juntos, que eso también tiene un porqué. Tiene un porqué también cuando lo hacen solos. Y las reflexiones solos. Entonces la crónica la arman en conjunto, y ahí pueden conversar de la clase, qué pasó, que les quedó como cosa interesante para resaltar. Y tienen que ponerse de acuerdo. Y lo otro lo que quieran ellos: puede ser un descubrimiento personal o puede ser… (40.06)
Entonces esta misma chica que te cuento el otro día, justo en la crónica había dicho que ella no tenía ganas de moverse, que ella lo que tomó en la primer clase cuando yo pregunté qué impulso sienten, lo que ella sentía es "No tengo ganas de moverme". La primer consigna que dio alguien fue tomarse de la mano, y la otra consigna fue caminar del brazo, y ahí ella salió encantada. Entonces ella se pregunta porqué, si ella no tenía ganas de moverse, que le movió eso para querer moverse. Y si en realidad ella tenía ganas de contacto lo que fue. Bueno, para mí es sumamente interesante que ella pueda preguntarse esas cosas. Y otra, la reflexión que hacía, hablaba de porqué la psicomotricidad hablamos tanto de la apertura, de la apertura, y dónde están los cierres. Si en psicomotricidad hay cierres. Y qué sería lo cerrado de psicomotricidad. Y me parece sumamente interesante. Como si diera oportunidad eso para trabajar algunos clichés que aparecen y que uno no se da cuenta.
Y en la formación 3 no hay crónica, y de ahí vino la reflexión para la 2, porque es sólo hay reflexión. Ya están más avanzados en la carrera, no hace falta que volvamos a hacer la crónica, que es una manera de acompañar y enlazar una clase con la otra, sino que acá va más a la reflexión. Y al principio es reflexión de a dos. Lo que cambia también es que en la 2 por ejemplo yo divido, se numeran, o hacen una fila, etc., para los grupos. Y en la 3 ellos dicen quién quiere hacer la reflexión para la próxima clase, in situ. Entonces también eso me parece que es interesante para tomar la responsabilidad, tomar la voluntad de aprendizaje, cuando ellos quieren, pero tienen que hacerlo, y a veces lo hacen dos veces en el año, porque son de a dos. A veces son dos y dos.
Lo que yo veo, que me entusiasmo como verás, es que sigue habiendo millones de cosas para hacer y para inventar, y que se puedan abrir.
Manghi.- Y esta reformulación de las propuestas didácticas de formación corporal, ¿las vas haciendo vos como docente de tu grupo, como docente en Formación 2 y 3, o las van haciendo en el Departamento, cómo es?
Docente.- Y, cada vez estamos más solos, es al interior de la cátedra. Al principio, esto que te contaba al principio, de ciertos lineamientos, los preparábamos todas las pares de cada catedra, junto con la coordinadora de la carrera, y la verdad es que en la Asociación las reuniones eran muchísimas.……(43.03) .Y acá intentamos algunas veces volver a reunirnos, por ahí en algún momento cuando ha venido Benoit Lesagge…(43.15) la carrera, de que algunos fueran y trabajaran un poquito sobre eso. Tuvimos algunas clases con invitados de afuera, como fue Marie, como fue también Murcia (43.26) que dio eutonía. Eso sí, un poquito como…..(43.31). Por supuesto que nos enriquece……(43.36). Nos hemos reunido, estamos un poco al tanto, pero

no formalmente, informalmente. Incluso, como todas, por lo menos yo he escrito varias cosas que me parecen que son buenas para los alumnos. Tengo varios escritos, no sé si decir artículos, que surgen a partir de lo que voy haciendo, y que me parece que es bueno que los alumnos lo tengan por escrito y que sepan, que los incluyo en el programa. Que es algo que trabajo mucho: que el programa está para qué. Entonces les digo que miren el programa. Entonces hay que seguir trabajando durante el año, para que sea preciso, para que aquello que cambió en el año esté puesto ahí también.
Después hay algunas cosas que se mantienen en lo paralelo, Formación 3 es una. Formación 2 estoy con Alejandra, entonces hay otras cosas que ella va para un lado y yo voy para otro, porque ella se va interesando en el tema de adultos; pero hay muchas cosas de invitar, que hasta hace dos años invitábamos a los mismos, y que desde el año pasado o el anterior eso se cambió, cada una invita lo que quiere. También eso se cambió.
Manghi.- ¿Eso en la 3?
Docente.- En la 2; en la 3 hay una sola, así que por ahora tengo la hegemonía (sonríe).
Cuando armamos la 3, la verdad es que a mí también me parecía que había muchas, muchas maneras de armarla. Leticia me decía porqué no armaba como por núcleos, como si fuera trabajar esto, esto, etc. Y a mí me pareció que era interesante ahí trabajar como lo que estamos haciendo, que es ir y armar encuentros con futuros destinatarios de la práctica.
Entonces, hay algo de lo corporal que no es sólo trabajo corporal a secas. Es un trabajo personal que tiene que ver con una investigación en la comunicación con el otro, en la escucha, en la propuesta. Entonces es como este trabajo que te comentaba de formación 2 que podría ser: poner la mano, llevar al otro, entonces qué; juegan. Entonces qué pasa ahí, probar algo del cuerpo que se suelta, que juega.
Pero también una parte es lo que ellos hacen fuera de la cátedra, como estudiantes avanzados, que es presentarse ante un viejo, por ejemplo, que es el primer encuentro, que es lo que me entregaron el jueves, sin tener muchos datos. Sólo el dato es: "Ustedes van a empezar a encontrarse con un posible destinatario de la práctica y ustedes tienen que ver qué hacen". Son estudiantes avanzados, ¡a ver qué hacen!. Y ahí preparamos un poquito lo que ellos se imaginan, el toque… (46.26) a través de la vejez, y caminan, se acuerdan de viejos, los representan, intercambian como viejos, piensan en la propia vejez, piensan en los propios familiares viejos. Es una preparación de lo personal. Todos los años pasa que hay alguien que se le muere un abuelo, que tienen un abuelo grave, y se queda conmovido con esto. El año pasado a una chica se le murió el abuelo, y me dijo " no lo puedo hacer el trabajo". "Bueno, hacélo después. O no lo hagas."
Hay algo ahí que también es de la vejez y la muerte, ya que eso se prepara un poco. Y también se preparan leyendo, que leen algo de lo que vos escribiste también, leen mucho de lo que escribimos allá y entonces, qué se podría hacer, qué hace la psicomotricidad con los viejos
Es una vez, pero es para ver cómo se posicionan desde la disciplina para mirar, entonces ahí aparecer si uno podría hacer algo corporal o no. Pasa que a alguien el viejo le empieza a hablar, hablar, hablar, le empieza a hablar de política y no saben cómo salir, no saben cómo terminar. Casi siempre pasa eso, no saben cómo terminar. Entonces miramos y trabajamos cómo uno puede empezar y cómo se termina,…. …..(47.40). Prestar atención a cómo se termina.
Manghi.- Marina, quizá pensando en tu recorrido, como trayectoria tuya, ¿cuáles son los recursos que vos encontrás que te ayudaron a disponerte para esta tarea…? (48.21)
Docente.- A ver, más decime.
Manghi.- En tu trayectoria personal, en tu recorrido como formándote como psicomotricista, pero como docente de la formación corporal. Vos, ¿qué subrayarías o destacarías como estos momentos de reencuentro con algo que te ayudó, te preparó, o te orientó hacia poner el cuerpo de una manera diferente o particular, para sostener esta formación?
Docente- Por un lado creo es algo del recorrido, en la propia formación profesional, en donde entraría todo el respaldo que tuve de la educación física, como te decía antes, pero después todo el recorrido de la psicomotricidad, como alumna y como docente. Como si hubiera algo que en el mismo ser docente, que eso es un incentivo para ir buscando.
Creo que hay algo para mí es muy interesante que es trabajar en la clínica, o en la educación que trabajo un poco, y dar clase. Como si hay algo de dar clase que enriquece la mirada de la clínica,

y hay algo en la clínica que uno lo lleva y enriquece en la clase. Como si ese nexo yo creo que es indispensable. Puede ser que un profesor no ejerza, pero me parece que si un profesor ejerce la profesión, se hace tanto más rica, en el aspecto que sea.
Manghi.- ¿Vos sentís que a vos sí te enriquece?
Docente.- Sí, a mí sí me enriquece. El hecho de estar aquí en el consultorio y trabajo con alguna cosa, y sé que eso va a enriquecer y lo puedo llevar. Y a la vez, cuando estoy allá, y estoy tratando de transmitirles algo a los alumnos y está pasando acá en el consultorio, digo: ¡Ah, éste es un ejemplo!. Como si orientara la búsqueda el dar clase. Entonces en ese sentido, el dar clase, enriquece la clínica.
Y a la vez, el hecho de estar trabajando en la clínica o en la educación, me permite tener ejemplos y poder hablarles y esclarecer adónde estamos yendo con esta formación, qué necesito yo para ser psicomotricista, entonces qué necesitan ellos para ser psicomotricistas.
Y después mi recorrido de otras formaciones. La verdad es que yo he tomado mucho, te dije que soy psicóloga social, pero no hablamos mucho de la mirada de grupo. Pero indefectiblemente mi forma de dar clase tiene que ver con haber estudiado psicología social.
Entonces hay una mirada en lo grupal, y una lectura y una posibilidad de trabajar lo grupal que la tengo. Y es una riqueza con la que cuento. Y siento que eso ayuda un montón en las cosas que yo puedo pensar y hacer didácticamente, que tiene que ver con el trabajo con otros, y con la experiencia de haber sido alumna como grupo operativo y la formación ésa.
Después, soy instructora de Kum Nye, que es una disciplina que viene de la antigua medicina tibetana, ésa es una técnica oriental. Y la verdad es que sin duda, mi forma de dar clase está teñida, también enriquecida, porque la verdad que la formación que hago es intensa: dos o tres veces por año, quince días de seminarios, intensos, todo el día. O cinco días, si es en Buenos Aires, me voy afuera a hacerlos. Y de ahí yo aprendí muchas cosas de cómo facilitar algo de esto del sentirse seguro aprendiendo. O algo de esto que tiene que ver con miradas que son más abarcadoras, que no tienen que ver sólo con el aquí y ahora, y que por ahí ahora yo estoy enfocada en lo que estoy diciendo y te miro a vos, pero en el momento en que estoy hablando me puedo dar cuenta de que esto está enmarcado en más cosas. Como te decía, esto de la clínica y dar clases, está la universidad para la que estás preparando esto, está tu interés para todos los psicomotricistas. En general me parece que esa mirada la tengo, la aplico, que es que los alumnos no se queden con algo demasiado chiquitito. Que si hay algo chiquitito, y uno lo empuja, lo empuja, y después, por ejemplo en la 2 estuvimos viendo, tomamos algo de la biología, y fue muy interesante esa clase, porque trabaja en los distintos textos cómo lo social influye. Y qué pasa con lo orgánico, que' pasa con lo grupal, qué pasa con lo corporal. Y ahí vemos algunas cuestiones de Elina Matoso, que divide las técnicas corporales, algo de….(53.42). algo que se ve todo el tiempo en la carrera, pero tomándolo un poquito.
Pero también algo de lo orgánico. Entonces, les dimos un texto, que miraba un poquito la prehistoria, y lo que le llevó al hombre salir de los ojos, mirando a los costados, a los ojos al frente, qué implicó todo eso, la profundidad, poder subir a los árboles, los millones de años que lleva ese cambio.
La verdad es que no lo dejo pasar, eso lo tomo, como si ellos pudieran darse cuenta de lo maravilloso que es el cuerpo humano, de lo maravilloso que es el vivir, como si hubiera algo desde mi formación que es tanto más grande, quizás me atrevo a decir casi sagrado. Esto implica un respeto distinto con el que estoy trabajando.
Entonces, eso hace que quizás algunas críticas fáciles que nos pudieran salir con los padres, o con el hospital, o con la institución, es como si hubiera algo que tuviera que ver con una mirada que busca reconciliar.
Digo, que hay algo de la psicomotricidad que busca reconciliar lo psico y lo motor, entonces también esa mirada la tengo desde el Kum Nye, pero también la tengo como constelador (55.00), desde las constelaciones familiares, que es una mirada sistémica de cómo el orden familiar y los desórdenes familiares también se heredan.
Entonces, eso también me dio una mirada particular en esto de lo más abarcador. Y algo de la posición para enseñar. También todas estas cosas, todas, lo de psicología social, me permite ponerme a mí en lun lugar que no es sólo para lo corporal, para otras materias que puedo dar también, que no tienen que ver con lo corporal, que tiene que ver con la participación del otro.

O sea, cómo uno como facilitador, y también como confiar en que el otro tiene la posibilidad. Como si fuera hacer la apuesta. Entonces yo hago la apuesta por los alumnos, hago la apuesta de que los alumnos pueden ir a hacer esto con el viejo. No es que los dejo solos, hacemos un acompañamiento muy fuerte, pero tiene que haber una confianza en lo que hicieron los docentes anteriores, y lo que hicieron ellos en todas las materias. Entonces ahí también hay algo que también es particular. Esto también tiñe lo corporal también. ¿Eso me preguntabas?
Manghi.- Sí, te preguntaba lo que vos reportabas en tu trayectoria, como los jalones que te hacían aparecer. Uno puede decir: "Sí, en mi formación me fui encontrando con esto, con esto, con esto", pero en algún momento decís, "Tal práctica, tal vivencia, tal situación, me hacen ubicarme distinto respecto de mi práctica". En este sentido te preguntaba.
Docente.- En este sentido, toda la formación, todo lo que te estoy contando, yo veo que me hacen posicionarme distinto .
Después no sé si me preguntás como si hubiera algún jalón en alguna situación particular, yo creo que todo el tiempo lo que pasa con los alumnos, por ejemplo el recorte que te conté de esta chica me deja pensando, yo aprendo de ahí: lo que ella puso, que no se quería mover, que le dolía la panza, que después se quería mover, etc. Nada. No puedo decir que eso me va a hacer cambiar, pero lo que pasa con los estudiantes yo lo escucho, me detengo. Y por ahí queda ahí, no es que eso me va a….
Quizás, por ejemplo, yo venía diciéndoles cómo hacemos para que la crónica , que es algo que vienen haciendo desde todo el tiempo en la carrera, no sea un plomo. Se hace una crónica larguísima y la escuchan. Entonces como estamos empezando la Formación 2 nueva, ahora, la cuarta clase, les digo: "Bueno, yo estoy dispuesta. Es importante que en la crónica figure esto, esto y esto, y es importante que ustedes escuchen, es para que se escuchen." Si eso se transforma en algo que se hace tan habitual, porque hay algunas rutinas que vienen bien, que sostienen, y hay algo que se vuelve tan rutinario, que entonces "hay que hacerlo", y entonces están solamente entusiasmados tres. Veníamos diciendo eso, probando la crónica en la formación 2, que era con vestigios de la formación 1. Entonces decimos "Esto no, esto es otra materia".
Y el grupo que vino la otra vez propuso esto: no la vamos a leer toda junta, la vamos a mechar con trabajo corporal, porque la vez anterior habíamos hecho el trabajo de presentación, que tenían que hacer…, no, eso fue en la formación 3. Por nada, porque ya venimos haciéndolo eso.
También digo que hay algunas cosas que van dejando huella, porque uno las hizo en otro lado, aunque ellos no lo sepan, eso es de constelaciones: la hacemos en la formación 3 y aparece en la formación 2. ¡Y yo qué sé porqué!: porque es la misma docente, porque hay algo que queda. Es otro aula, no es que quedó en el aula.
Yo les dije, hagamos distinto, porque no nos estaba alcanzando bien el tiempo. Entonces, en vez de que en la ronda el que quiere propone, les dije que el mismo grupo que lee la crónica se fija qué necesitan y le propone al grupo. Así que eso fue algo que yo les dije.
Entonces ellos me dicen que lo que armaron no es primero trabajo corporal y después la crónica, sino que iban a mechar. Y eso para mí fue sumamente interesante, y eso abre como otras perspectivas, y eso permite que quizás vayamos tomando esto de que por algunas clases, en vez que el grupo tenga a su cargo el comienzo, lo tenga a cargo el grupo que lleva la crónica. Estamos buscando todavía qué nombre darle: porque es como una entrada en calor, pero eso es de la educación física; es como un calentamiento, pero eso es de las técnicas corporales. Es un inicio, cómo uno prepara el cuerpo para iniciar.
Entonces eso estaría a cargo de ese grupo. ¿Y qué hicieron? Hicieron algo al principio, no me acuerdo qué, pero después les daba la crónica a leer, y después decían: "Bueno, ahora se paran, se ponen espalda con espalda, leen otro poquito." Entonces lo que vimos después es que había unas cosas que habían sido buenas, a algunos les sirvieron para estar más atentos y a otros no. Y uno me decía: "Yo me quedé con la espalda del otro, no podía pensar nada más que la espalda del otro."
Pero, se puede prestar atención a dos cosas, así que tenés que poder estar con la espalda del otro como sostén y escuchar la crónica. Y si no lo pudiste hacer, lo vamos a aprender. Y si no es esta forma, ¿cuál sería?
Entonces, los hitos vienen también de lo que pasa con los alumnos.

Manghi.- ¡Te gusta ser docente!
Docente.- Se nota, me encanta…..
Manghi.- (risas)
Docente.- Y me parece que es super rico, y es lo de lo creativo y lo de que se va cambiando.
No estamos en la entrevista tuya, pero sí, te pasa; yo pienso que en las materias teóricas uno también se enriquece de lo que dicen los alumnos, y que también cada vez hay un intercambio más…, como que el cuerpo no quedan tan, tan relegado. Y que también es un acostumbrarse. Porque quizás esto que trajeron estas alumnas ahora, es algo de lo que yo te digo que fue un cambio en cuanto al trabajo corporal y conversar del trabajo corporal.
¿Es posible entrelazar un poquito más algo de mover el cuerpo?, porque de verdad uno se queda duro después de estar tanto sentado. "Sí". "No". "¿Para qué?" "¿Esto es del orden de lo psicomotor?" Yo creo que sí. "¿Es una de las cosas que nos interesa pensar?" Sí. "¿Cómo se une con otras cosas?"
Manghi.- Marina ,¿tenés ganas, te queda algo particular que tenés ganas de decir antes de cerrar este primer encuentro?
Docente.-Te digo que me gustó, te voy a pedir que me pases lo que hablamos, lo que hablé.
Manghi-¡Sí, cómo no!
Docente.- Me va a gustar escuchar, porque tomé cosas que ni siquiera me había detenido a pensar, como esto de los bloques. Y me parece que es relindo que estés haciendo este trabajo, porque está bueno que se pueda hablar más de lo que es el trabajo corporal. Seguro que me quedan algunas cosas, y que van a aparecer después. Quizás ahora que estoy hablando, que me escucho hablar un poquito rápido, creo que dos cosas voy a decir.
Una, es que yo trabajo mucho con los alumnos que ellos puedan disponerse como alumnos en qué quieren aprender. Entonces que corrí un poco esto que se trabaja desde mucho tiempo cuáles son las expectativas puestas en la materia, para llevárselas a ellos. Preguntarles: "Bueno, ¿ustedes qué vienen a aprender acá, qué quieren aprender?"
Y que si ellos tienen una intención, esa intención marca como una dirección, y desde esa dirección ellos van a tener un montón de…. , va a venir, si está claro eso que quieren aprender, eso va a venir. Si están medio a la deriva o esperando que yo o un grupo de docentes (digamos), van a aprender también pero ahí hay un posicionamiento distinto.
Y que eso mismo me lo planteo yo. Como si yo en cada cursada yo me pregunto qué tengo que aprender. Que me gustaría aprender esta cursada.
Por ejemplo, hay algo en relación a la voz, y que el año pasado trabajamos medio cuatrimestre, y ahí siento que era un interés mío, pero también es un interés que tiene que ver con ellos. Que es la voz, como lugar de mostrarse, entonces el segundo cuatrimestre del año pasado, la actividad de inicio tenía que incluir algo de la voz. Entonces hubo como una atención particular a la voz, y eso permitió que ese grupo ahondara en algunas cosas: qué quiere decir poner la propia voz, cómo hablar fuerte, la cadencia, cómo las coordinaciones se escuchan o no se escuchan. Bueno, y fue una exploración. Pienso que cada vez uno podría proponer un tema, si uno quisiera.
Otra cosas que digo en las cursadas, lo que hay que aprender en las formaciones personales, es que esto de la intención, también la materia tiene una intención de que se aprendan determinadas cosas, y eso está en el programa. Y eso marcaría como si fuera un río. Y después hay muchísimos afluentes que enriquecen ese río. Muchas cosas pasan a la vez: ellos tienen que observar, y está la crónica, y van con el viejo, y van con el niño, y pasan cosas acá, y hacemos un roll playing. Y si no está claro cuál es el río, pueden quedarse perdidos. Por eso digo: el programa, repetir, para qué. Y después hay que arreglárselas…(1.05.00)
Y después también digo que cada año es particular para cada uno, entonces cada uno en ese sentido es responsable de cuánto entra, para que no vuelva una cosa que también es recibida como de exigencia, algo de lo que me propuse, y ver cómo yo puedo aflojar. (1.05.24)
Entonces, permitir también entender. Porque recuerdo el primer grupo de Formación 3 decían cómo se hace para ser psicomotricista, y ser madre, y vivir. Porque todas estaban tan apasionadas con todo lo que recibían. Y bueno, yo dije "Guau, no se puede"…(1.05.46)
Entonces, claro, si un año uno está un poco más enfermo, si un año una está criando, la verdad es que la profundidad con que uno va a tomar la materia, va a ser un poco menos, y está bien, y

andá a atender a tu hijo. Como yo le dije a esta chica: “Si te sentís mal, andáte a tu casa”.
Entonces, como si hubiera algo también ahí de que ellos regulan. La materia va por acá, los afluentes son éstos. ¿Cuánto uno toma?: lo que puede. Por supuesto que igual hay un punto necesario. Si no tomaron eso, bueno, vienen de vuelta, dan dos veces el examen.
Manghi.- Como que también estás mencionando ahí el lugar de la evaluación, ¿qué se evalúa?
Docente.- Sí, ése es todo un gran tema, la evaluación. Ahí podríamos abrir otro gran capítulo. también.
Manghi.- Bueno, pero dejamos antes de la evaluación.
Docente.- Sí.
Manghi.- Bueno, gracias.

4. Papandrea, A. (14 de enero de 2016).

Entrevista Nº4
Papandrea, A. Docente FPC UNTREF: FPC II y III
Fecha: 14 de enero de 2016.

Docente.- Viste que yo estaba haciendo entrevistas, que te ponía en el mail, ¿no lo leíste?
Manghi.-Sí, lo leí, pero no me decías. Me dijiste que querías hablar de algo.
Docente- Sí, te decía que quería hablar de dos cositas, que son dos cositas sueltas, pero las podemos hablar después. que no tienen que ver con esto.
Manghi.- Me dijiste que te había servido para tu trabajo, pero así en general.
Docente.- Me había servido para mi trabajo, porque no sé si ya lo dije en la otra entrevista, pero yo ya venía en un proceso como de pensar la revisión de la materia, y yo a partir de ahí empecé a hablar con Leticia. Pero Manghi.- No, no te preocupes. Esta revisión de la materia, vos me la habías nombrado y contado en una reunión de docentes, que estaban con la revisión de la materia.
Docente- Puede ser, sí, sí, puede ser. Porque duró todo el transcurso del año pasado.
Manghi.- Sí, ya sé cuándo me lo contaste. ¿Sabés cuándo me lo contaste?
Docente.- No.
Manghi.- En la tesina de Carola.
Docente.- ¡Ah, claro! Pero yo no fui a la presentación.
Manghi.- Ah, entonces en alguna otra.
Docente- Pensé que me hablabas de la Asociación, que hubiera sido ahí, pero tampoco.
Sí, porque cuando estuve ahí sí lo hablé con Carola, este tema. Por lo de la tesina de ella. Bueno, daba la situación que yo venía repensando… ¿viste que siempre años te piden, casi todos los años la actualización del programa?
Manghi.- Sí.
Docente- Y yo lo siento como una formalidad. O sea sinceramente hace unos cuantos años que no hago una verdadera actualización del programa. Porque yo digo: ¿qué es actualizar el programa?
Bueno, a veces puede ser cambiar una cita, una parte que vos cambiaste una metodología, cambiar una bibliografía que vos sacás o ponés. Algún orden en las temáticas. Pero no, no. Venía como sintiendo que esto me estaba implicando otra cosa, que yo venía como necesitando hacer en la materia, y no sabía bien por dónde.
Pero esto lo conversé bastante con Noelia Milán, que hasta ahora fue mi adjunta. Porque con ella hemos podido tener un buen diálogo, ella tuvo como buena recepción, y buena interpretación, implementación de cuestiones que fuimos armando, en base a ideas mías, pero donde ella podía también aportar las suyas.
Manghi.- ¿Hace mucho que están trabajando juntas?
Docente.-Y trabajamos varios años: Siete u ocho años. Porque antes yo había trabajado con María Laura Moreno, que después pasó a Adjunta de la formación 3, y ahora tomó la Formación 3 en contra turno. Que eso ya es todo un movimiento en Formación Corporal, que la cátedra de formación 3 tenga dos cursos. En fin, hay muchas cuestiones que yo sentía que revisar mi programa podía implicar de alguna manera un trabajo de equipo entre docentes de la formación corporal. No era algo que implicara que solamente yo modificara mi programa, porque la verdad

es que no puedo tocarlo sin que eso afecte, ya que está ubicada entre las otras dos (formaciones), digamos que afecta a los otros dispositivos.
El dispositivo en general es algo que puede tener puntos en común. Como es por ejemplo, el hecho de que cada trabajo que se hace a nivel corporal, reflexivo y demás, tiene un registro por parte de los alumnos, y que eso se comparte a la vez siguiente. Eso forma parte de la metodología y del dispositivo de trabajo en toda la formación corporal. Entonces uno de los puntos que yo venía trabajando, …DISPOSITIVO
Manghi- ¿Al modo de crónica?
Docente.- Claro, esa es la palabra que a mí me hacía un poco de ruido.
Manghi.- Al modo de crónica.
Docente.- No, no, no. Realmente se trabaja en el sentido de construir, confeccionar una crónica. Eso es histórico en la formación corporal, vos te acordarás cuando nos formábamos. Pero siempre existió esa forma de recupero del material trabajado y la posibilidad de retrabajarlo. Y eso me parece a mí que viene de la psicología social, me parece.
Como lo mismo, esto de trabajar de a dos, de co coordinar, y el rol del coordinador. Esto tiene que ver con la psicología social, con la psicología de los grupos, con la dinámica de los grupos. Para trabajar en grupo tenés que trabajar de una manera distinta que si simplemente atendés a un conjunto de personas. GRUPOS PSICOLOGÍA SOCIAL
Entonces, empezar a ubicar que el grupo, o la que se llamaba crónica, la que todavía se sigue llamando para algunos crónica, tenía un lugar dentro de esa materia que no lo tenía en otras. CRONICA
Manghi.-¿ En tu materia no se llama crónica?
Docente.- No, porque una de las cuestiones que empecé ahí a trabajar era la palabra crónica. Porque lo que pasaba con la confección de las crónicas es que se había creado como una especie de vicio de la gente de redactar de una manera descriptiva fenómenos que iban sucediendo, y en forma cronológica, casi sin perder detalle, a veces, o casi obsesivamente. Y otras veces quizás, con un nivel de reflexión muy poco profundo, como si yo te dijera: me gusta, no me gusta, observé que disfrutaban, que se divertían. Cuestiones de ese tipo, o : la coordinadora realizaba tal y tal cosa. Entonces, toda una cosa muy fenoménica, digamos, y muy ordenada cronológicamente.
Cuando fui a buscar la palabra crónica, tiene que ver con eso. Cronificar es ordenar cronológicamente los hechos, es una de las acepciones. Y ahí empecé a repensar. DICCIONARIO
Manghi.- ¿Lo buscaste en el diccionario?
Docente- Claro, sí, sí, en el diccionario. Y empecé a repensar qué diferencia habría entre crónica e informe.
Porque en realidad nosotros, en la práctica, ya sea en la clínica o en otros ámbitos, incluso en el ámbito educativo o a nivel comunitario, uno no arma crónicas. En líneas generales, lo que armamos nosotros son informes.
Y por otro lado, darme cuenta que en realidad no se está trabajando con informes en ninguna materia específicamente. Si bien, obviamente, la materia Evaluación Psicomotriz, que nosotros tenemos Semiología Observacional, en esa materia se trabaja la batería de tests para un diagnóstico. Pero, digamos, se trabaja también conceptualmente qué es un Informe.
Manghi.- ¿En esa materia?
Docente.- En esa materia. Porque es correlativa a la Teoría de la Psicomotricidad 2 que doy yo, y lo sé, tengo el programa, me manejo con las docentes, pero también sé que no hay tiempo, porque es tanto el contenido (como nos pasa en la mayoría de las materias), que hay cosas que no se terminan de trabajar como para que el alumno se lleve la herramienta para la práctica.
Entonces, bueno, ahí dije, sé que ellos no confeccionan informes a partir de la observación psicomotriz de un niño. Tal vez lo hacen ahora en el área de las prácticas, probablemente, no conozco porque en eso no estuve preguntando, deben hacerlo, sí, creo que sí, por lo menos en el Hospital Gutiérrez sí lo hacen. Sé que en la investigación de Silvia Saal también lo hacen, justamente trabajan mucho el tema “observación”, y han creado bastante metodología ahí. Pero bueno, yo quería que de alguna manera se hiciera un pasaje de la Formación 1 a la Formación 2, hablando de la formación corporal, en este punto también.

Entonces dije: bueno, ¿cómo vamos armando diferencia en las construcciones escritas que hacen los alumnos o los estudiantes?. Y bueno, ahí aparece la palabra informe, la busco también en el diccionario, empezamos a trabajarlo con uno de los grupos. Fue como un tema que se siguió y se sigue elaborando: qué diferencia hay entre crónica e informe, y cómo ir confeccionando un informe, que no siga un orden cronológico, necesariamente, aunque lo pueda seguir si se presenta como elemento, y que al mismo tiempo informe al otro, a los otros, acerca de datos que tengan directa relación con la observación de lo psicomotor en la Formación Personal corporal, tanto en el grupo, como a lo mejor se da una pauta de observar a algunos integrantes, a los que a ellos les llame la atención; ubicar situaciones que a ellos les llame la atención y esa parcialidad, y no tratar de observar todo. INFORME
Entonces fui también construyendo propuestas, partiendo de una guía, digamos. Se armaron como dos guías: una tenía que ver con la observación del trabajo corporal en las técnicas corporales, viniendo las invitadas y trabajando el grupo con las Técnicas. Hay una guía de observación para eso. OBSERVACION
Y hay otra guía de observación que construimos, que es para observar el trabajo corporal que planteamos desde la psicomotricidad. Y dentro de éste, al mismo tiempo, van apareciendo propuestas que tienen que ver con la lógica de lo psicomotor en la aplicación, en el trabajo. Por ejemplo, relevar emergentes, decir qué emergentes aparecieron en lo grupal que puedan ser tenidos en cuenta para la vez que viene. Para decir: bueno, si yo tuviera que planificar una clase, o yo tuviera que armar un taller, o yo tuviera que hacer una intervención, bueno, a partir de lo que surgido, qué se me ocurre proponer. O reflexionar. PRACTICA EL FPC 2
Porque todavía, esto empieza desde el día cero de la materia. Entonces toda la materia está atravesada por el eje de la observación.
Manghi.- Se auto observan.
Docente.- También se auto observan, obviamente. Y ése es otro eje que pendula entre la observación al otro y la observación sobre sí mismo, que lo lleva a una reflexión sobre sí mismo. OBSERVACION
Entonces, el eje de la observación finalmente es uno de los cortes transversales de toda la Formación Personal Corporal. Que va siendo, si uno quisiera decirlo, desde un proceso más profundo en la auto observación hacia un proceso que va dejando, digamos, un poquito en segundo plano la auto observación para poder ir observando al otro y ir haciendo algo con eso en una posible intervención. Por lo menos así fue diseñada, originalmente, cierta progresión que todavía se sostiene.
A mí me parece que en las últimas reuniones docentes, desayunos que se armaron sobre al área de la práctica, apareció esta cuestión que ella plantea que el área de la práctica esta bastante más desarrollada ahora que cuando se creó la Formación Corporal. Estamos hablando que la carrera tiene 12-13 años.
Manghi.- Más también.
Docente.- No sé, la verdad es que perdí la cuenta, celebramos tanto los diez años (sonríe), que después ya me olvidé cuántos más pasaron.
Manghi.- Por eso, me parece que sí.
Docente.- No me acuerdo. ¿En 2002 empezamos?
Manghi.- Sí. Y sino, es antes.
Docente- ¿Entonces vamos hacia el año catorce?
Manghi.- Yo creo que sí.
Docente.- Estamos grandes.
Bueno, la cuestión es que yo dije: antes la función que cumplía la Formación Corporal 3, fundamentalmente, tenía mucho que ver con brindar un espacio ligado a la práctica, porque realmente el área de prácticas era mucho más acotado. Esto lo hablamos con Marina Marazzi y ella también se lo está, de alguna manera, replanteando, no para ya, pero para ir pensando que puede haber otras perspectivas para la Formación l Personal Corporal 3; en la medida que el área de prácticas tome más cuerpo, puede tener también mayor vinculación con la formación corporal. Bueno, y ojalá con la formación teórica, ¿no?, sería maravilloso si pudiéramos ir hacia eso. RELACIÓN ENTRE MATERIAS / ARTICULACIÓN.
Manghi.- Sí.

Docente.- Pero bueno…
Manghi.- Porque vos la otra vez en la entrevista también estabas, transmitías que parte de tu trabajo en la materia es muy reflexivo y en búsqueda de conceptualizar. Como si no hubiese teoría.
Docente.- No como si no hubiese teoría, sino como….
Manghi.- Como una búsqueda por escribir, y decías: "Bueno, ahora estoy empezando a pensar lo psicocorporal.
Docente.- Ah, sí, claro. No es como si no hubiese teoría, porque la teoría tiene una solida formación.
Manghi.- De Formación Corporal, te estoy diciendo.
Docente.-La teoría de la Formación Corporal.
Manghi.- Vos pensá lo siguiente, es difícil porque en realidad no es así: yo estoy haciendo las preguntas, o estoy subrayando algunas cosas para que quede más claro, porque se supone que vos estás contando no a mí, que se supone que yo algo debería entender. Sino que cuando te pregunto de la auto evaluación, por ejemplo, es para que vos también lo puedas nombrar y decirlo. Y ahora te estoy preguntando esto respecto de esta pregunta, que me parece que también apareció en las reuniones docentes, y que tiene que ver con la teoría y la práctica. O la práctica de la teoría. O la teoría de la práctica. Como una pregunta que también había quedado un poco picando de la otra vez, cuando decías que vos estas tratando de poner esfuerzo en escribir, y estabas empezando a pensar conceptos, entre ellos el psicocorporal.
Docente- Claro. Sí, pero eso está referido a la teoría, a los fundamentos teóricos de la Formación Personal Corporal y a los fundamentos teóricos del abordaje psicomotor de adultos. Porque justamente entre esas dos cuestiones hay una íntima relación. Entonces bueno, yo pensé que cuando a mí se me ocurría esto, podía sonar descabellado, digamos. Después resulta que en la investigación, buscando antecedentes, hasta ahora el antecedente más directo, con respecto a lo que es un abordaje posible del cuerpo del adulto en psicomotricidad, es de un español que toma esa idea. Lo encuentro después, digamos, en la búsqueda: toma la idea que la Formación Corporal es un dispositivo formativo dentro de la carrera para una psicomotricista, pero que, como esa formación desborda lo formativo, en el sentido de lo que puede ser la formación profesional, y pasa a brindarle al sujeto herramientas, elementos, para pensarse a sí mismo, y lo conmueve, y todo eso no puede ser alojado adentro de la materia, porque es una materia, no es una terapia, siempre lo dijimos, entonces él piensa: ¿por qué no un dispositivo de abordaje terapéutico que tenga el formato de la Formación personal corporal? Por supuesto, adecuado, adaptado. ABORDAJE ADULTOS
Manghi.- Parece que siempre lo dijimos, pero algo desborda.
Docente.- Claro, claro. Siempre lo dijimos, pero algo desborda. Lo que pasa, ésta es tu pregunta: ¿qué pasa en la formación corporal?, pasa que no es sólo corporal, es personal; pasa que lo personal no se puede omitir, aunque quieras. EDUCACIÓN TERAPIA??
Manghi.- ¿Habría un intento por omitirlo?
Docente.- En algunos casos, sí. Depende de cómo trabaje cada uno. Y de cómo uno enfoque su modalidad de trabajo. Y de hecho, tampoco es tan sencillo dejar algo de lo personal en una materia académica.
Manghi.- Porque yo también pensaba: si uno de los objetivos, una de las patas, es la auto-observación, ahí hay algo que claramente es por ahí que pasa.
Docente.- Bueno, está muy bien. Una cosa es la autoobservación, en los términos que los autores de las técnicas corporales refieren: poder observarse a sí mismo, eso es lo que significa. Pero observarse a sí mismo, muchas veces queda en un plano corporal, no personal. Es decir, hacés un trabajo corporal, o estuviste participando de una escena de juego, o estuviste haciendo una relajación, y después vos preguntás: "Bueno, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo estás?, ¿cómo estuvieron? ¿Alguien quiere compartir algo?" o algo de esto, y a lo mejor el plano en el cual aparece un comentario es un plano bien corporal. O sea, en el sentido de las sensaciones, de las tensiones y distensiones, de lo perceptivo del cuerpo. Es un campo perceptivo que se abre, y eso es gran parte del trabajo de la formación personal corporal. Que se amplíe el campo perceptivo que tiene el sujeto para consigo mismo y para con el otro, o el espacio, o todos los ejes que nosotros abordamos. OBJETIVO FORMACIÓN REGISTRO

Pero auto observarse, podría implicar no solamente al campo de lo corporal, sino implicar también al campo de lo personal. Y lo separo para el estudio, no porque esté separado. Lo separo porque aparece separado muchas veces, eso es lo que desborda. Lo que desborda de la psicomotricidad es que nosotros pensamos de manera entrelazada al sujeto y al cuerpo como una cosa que es una, pero después resulta que no se manifiestan necesariamente integrados. Ése es el problema del trastorno psicomotor, o de cualquier dificultad que se termina por expresar a nivel corporal, que hay algo de la palabra que no ligo al cuerpo, y bueno, ahí se desbordó digamos. LO CORPORAL / LO PERSONAL
Entonces, yo lo que digo es que si nosotros no propiciamos un trabajo en el plano personal, que habría que ubicar qué es eso, no es que esto sucede naturalmente. Naturalmente puede suceder o no, eso depende de cada persona, y también de los trayectos de cada persona, de cada estudiante que está ahí, más o menos implicado.
Manghi.- Pero el dispositivo naturalmente, históricamente, ¿no promueve?. Y de hecho el cambio fue así: se puso formación personal, y después formación personal corporal.
Docente.- Que yo sepa, Bernard Accouturier habló originalmente de Formación Personal, no corporal.
Manghi.- No, no, pero estoy haciendo un recorrido de la Untref y de la AAP.
Docente.- Ah, de la Untref y de la AAP! Y la verdad que no sé, no sabría si antes se llamaba sólo formación corporal.
Manghi.- ¿Vos cursaste formación corporal?
ALE.- Sí, juntas cursamos, pero ¿se llamaba personal sólo o se llamaba personal corporal? No me acuerdo ahora.
Manghi.- Personal le pusieron en la Untref.
Docente- No, ya existía desde antes. Para mí existía. No sé. Podría averiguarse, vos podés averiguar, es un dato histórico.
MI CURSADA 1991-94 FORMACIÓN CORPORAL y TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA PSICOMOTRICIDAD
Manghi.- Pregunto por esto de lo Personal, ¿adónde está lo personal?
Docente- ¿Adónde está lo personal?
Manghi.- Parece ser que es una pregunta ahí que está dicha, o se dice así, pero los autores plantean que mejor no meterse con eso.
Docente- No es que los autores plantean.
Manghi.- Pero por otro lado pareciera ser que el dispositivo está armado para que algo apareciera.
Docente- No, los autores no plantean que no aparezca ni que aparezca. Por lo menos ya te digo, Acouturier cuando nosotros damos el texto que está en la Práctica Psicomotriz, que se llama Formación Personal, él habla todo el tiempo del proceso personal. O sea que desde el origen estaba eso ahí como propuesta. A mí me parece que más que nada en el devenir de cada profesional y en la mirada, no sé si de los autores, ahora me estaba refiriendo más a las colegas y a los colegas y a los modos de ofrecerla esta formación. Y encontrarme que pasa eso, como cátedras que dan más lugar a lo personal, otras menos; cátedras que propician más un trabajo con las técnicas, o con lo técnico; cátedras que propician más el trabajo con lo espontáneo; cátedras que trabajan más lo teórico; y cátedras que trabajan más lo vivencial, por decir que cada profesional fue armando un estilo de brindar la formación personal. TRAYECTO RIA DE CADA DOCENTE
Por eso, acentúo en este momento lo personal, como en otro momento acentué lo teórico, porque me parece que lo corporal no está en cuestión, que el cuerpo se pone a trabajar, no está en cuestión para ninguno de nosotros. Es decir: nadie está dudando que la formación corporal es corporal (sonríe), que el cuerpo va a estar implicado de alguna manera…
Manghi.- ¿Sí se duda de que es personal?
Docente.- Claro, que tal vez lo que está en cuestión es qué de lo personal hace a la formación, en este caso del psicomotricista. Porque uno tampoco puede abrir tanto lo personal que, como vos dijiste antes, desborde, yo venía diciéndolo, el dispositivo formativo. Pero parece que necesariamente, aunque vos quieras que no aparezca, es como una contradicción, cómo poner en movimiento el cuerpo, cómo ponerlo a trabajar, desde el concepto propio de lo que es el trabajo

corporal, porque poner en movimiento el cuerpo puede ser una gimnasia, que no te cuestiona nada. Hay actividades físicas que no llevan a un desarrollo del cuerpo, a registrarlo. Nosotros no hacemos eso, claro, nosotros hacemos trabajo corporal. Todas las propuestas conllevan a un trabajo corporal, aun el hecho de jugar. El hecho de jugar para el adulto es todo un fenómeno que lo pone a trabajar como cuerpo adulto.
Entonces, bueno, si vos ponés el cuerpo a hacer un trabajo corporal, evidentemente va a aparecer algo de lo personal. Después, si la persona lo dice o no, si lo comparte con el grupo o lo habla en un pasillo, si lo habla en su terapia o lo comparte en el grupo con el docente o con el equipo docente, ésas son las miles de variables que existen, y qué hacemos con eso. LO PERSONAL
Yo particularmente creo que esto es uno de los ejes de trabajo, pero que hay que saber trabajarlo de una manera o en una medida que sea suficientemente adecuada, no sé. Entonces, ésa es una búsqueda todo el tiempo. Yo te digo porque, por ejemplo, los alumnos hacen el informe y toman registro de una auto observación, y aparece algo de lo personal ahí, y yo eso no lo dejo pasar: lo tomo, lo devuelvo y digo: "En esto quedáte pensando". Cuando sea el momento que lo tengas que poder plasmar en un escrito, lo puedas articular. ¿Qué cosa?: lo corporal, eso que sentiste a nivel postural, como una tensión, como un dolor, como una molestia, como algo que sentiste en el cuerpo, ¿qué relación tiene con tu funcionamiento, con tu historia? ¿Alguna relación podés establecer? Es decir que es una invitación a que eso venga, o que si queda apenas enunciado, se profundice la pregunta. Eso no quiere decir que lo va a trabajar en la cátedra. Yo prefiero que le quede la pregunta.
Manghi.- Pero sí se despertó en la cátedra.
Docente.-Claro, sí, seguro que despierta muchas cosas el dispositivo de formación corporal. Sí, se despierta ahí porque bueno, pasó determinada cosa ahí. ¿Qué pasa? Pasan muchas cosas.
Manghi.- Hablás de un dispositivo que se arma "para". Me pregunto si eso es algo esperado, si es parte de los objetivos del dispositivo, o si es un accidente.
Docente.- Depende de quién lo mire. Para mí es parte del dispositivo, no es ningún accidente, es muy bienvenido que suceda. Y yo creo que en esta pregunta tuya de qué queremos que pase en la Formación corporal, yo no tengo duda de que lo que quiero que pase, y lo que muchos queremos que pase es que suceda un proceso, un proceso de transformación subjetivo. ¿Por qué? Todas las formaciones seguramente van a transformar en alguna medida a la persona, pero esta formación tiene una materia que se llama Formación Personal Corporal. Y seguro que está procurando que alguna cuestión se le arme al sujeto, que le permita después trabajar con el otro.TRANSFORMACIÓN SUBJETIVA
Manghi.- Se supone.
Docente.- Se supone.
Manghi.- Vos lo supones así.
Docente.- No. Yo lo busco, lo espero, lo propicio, lo alojo, lo derivo. Yo no lo supongo, sucede. Y cuando no sucede, no aprueba la materia.
Manghi.- Una pregunta: ¿eso responde a lo que vos nombrás como la lógica de lo psicomotor?
ALE.- Para mí, sí,. Para mí, sí. Sí, porque involucra a la imagen del cuerpo, a cuestionar algo ahí, a la posibilidad de dinamizar algo del propio funcionamiento, involucra al menos registrarlo, decir: "Bueno, a mí me pasa esto. En esto me veo facilitado, en esto me veo dificultado." Bueno, por lo menos registrarlo, por lo menos armar una pregunta ahí, poder vincular con algún dato de la historia.
Manghi- Es decir que algo ahí de la conceptualización, en esto que nombraste como la lógica de lo psicomotor¿ es parte de la teoría?
Docente.- Es parte de la teoría, sí.
Manghi.- Vos estás leyendo ahora a Aucouturier, por lo que te escucho.
Docente- No, no. Es un texto que damos en la bibliografía. No estoy leyendo especialmente a Aucouturier..
En este momento estoy leyendo material que involucra a la investigación, pero que no deja de estar de ninguna manera ligado a esto, por eso te digo que son como solidarias las cuestiones conceptuales y prácticas. Porque la posibilidad de una práctica de abordaje psicomotor de adultos emerge de la posibilidad de trabajar con los cuerpos de los adultos que son estudiantes.

Porque otros cuerpos adultos, bueno, pueden ser los de los padres, los de los docentes.INVESTIGACIÓN PRAC ADULTOS
Manghi.- ¿Eso es lo que decía este autor, cómo se llama el autor?
Docente- ¿Qué autor?
Manghi.- El que me decías que estabas leyendo, ese texto que dabas como fundamento. (34.30)
Docente.- Ah! ¿Vos decís lo de la formación corporal y la relación con el dispositivo terapéutico?
Manghi.- SÍ.
Docente.- El autor se llama José Ángel Rodríguez Rivas, y es un español. Y el libro se llama --La práctica psicomotriz en el tratamiento psíquico. Que bueno, ése fue uno de los hallazgos en la búsqueda de antecedentes. De todas maneras, hay muchas diferencias conceptuales que yo tengo al leer el libro, porque como él justamente se nutre de Aucouturier, tiene una formación como psicomotricista de la mano de esa teoría, y por otro lado tiene formación en psicoanálisis, entonces es como un modo…
Manghi.- Es un trabajo psíquico que toma a Aucouturier. (35.29)
Docente- Claro. Un modo de pensar que no es del todo afín a cómo vengo pensando, pero sí me aporta mucho como antecedente de que ya se ha pensado en esto. Y evidentemente el trabajo con el cuerpo del adulto en donde uno más lo pudo palpar es en la Formación corporal. Con la relajación pasa lo mismo.
Manghi.- Vos terminaste la entrevista, diría yo, algo conmovida ante… vas a ver que la entrevista, cuando la escuches toda se cortó.
Docente.- Ah, me habías dicho en un mail.
Manghi.- Yo no me había dado cuenta. Pero igual, en el fin de la entrevista, un poquito antes de que termine, que estabas haciendo un recorrido más cronológico de crónica de las actividades corporales que vos habías hecho. Y que vos decís algo así como que no lo ubicás respecto de algo, por lo que entendí en la entrevista, de algo que te sucedió en tu relajación terapéutica, que te sucedió a vos en tu formación de relajación terapéutica, y que decís: “Algo de eso que me pasó a mí, es lo que busco o espero que pase en el otro.” Y la pregunta entonces sería: ¿qué fue eso, adónde ubicás eso?
Docente.- Sí.
Manghi.- ¿Te ubicás en la situación de lo que estoy diciendo?
Docente.- Sí, supongo que sí. No me acuerdo exacto porqué me habré emocionado, pero seguramente, me acuerdo varios momentos de la entrevista, y recuerdo que fue útil para mí, porque dije cosas que no había dicho antes. O que no había unido de esa manera. HABAR Y PENSAR DE FPC
Para mí la formación con la relajación terapéutica fue todo un hito en relación a la cuestión del cuerpo, del propio cuerpo. Porque tuvo muchos efectos terapéuticos para mí. De hecho, se llama Relajación Terapéutica, el marco dentro del cual nosotros lo hemos trabajado, más allá de las técnicas.
Y para mí tuvo muchos efectos terapéuticos, quiere decir que podía ir complementando y trabajando lo que me surgía ahí en mi terapia. Y que algo ahí me pasaba que no me pasaba cuando hablaba en el espacio de psicoanálisis. Entonces por eso digo que trabajar la conflictiva de uno por la vía corporal no es lo mismo que trabajarlo por la vía de la palabra, aunque son cuestiones que están íntimamente relacionadas. Porque no habría una sin otra, pero el dispositivo de abordaje psicomotor de adultos, como el que yo trabajo acá, por supuesto que la persona habla y se expresa verbalmente, pero siempre va a haber un trabajo vivencial que va a hacer, que va a acontecer, ¿no?
Y eso va a producir algún efecto que es como si se fuera creando algo que emerge que viene de otro lado. En el cuerpo. No viene del razonamiento. Porque también cuando uno dice: asociación libre, vos decís: Bueno, ¿qué paciente podrá asociar tan libremente frente a su psicoanalista (sonríe), como para dejarse llevar por la espontaneidad de las palabras, y no pensar demasiado en lo que va a decir, y que aparezca lo que tenga que aparecer, ¿no? ¡Cuántos rodeos a veces uno da para decir algo (sonríe)! ¡O cuántas veces aparece un lapsus, o aparece un chiste, como modo de decir lo que uno quiere decir! Porque uno es a veces tan cronificador, desde su propia historia, o de eso que quiere contar de su actualidad, que se tiene que deslizar algo de lo

inconsciente en otra forma, que no es justamente en el relato. INCONCIENTE EN EL CPO
Digo que lo que pasa con el cuerpo es que ahí no hay una mediación de la razón que haga que uno esté razonando lo que se va a manifestar en el cuerpo.
Y eso le da el valor a este tipo de abordaje que hace que lo que emerge sea otro material. Entonces, ahí es donde yo estoy buceando en eso, qué es esto que ofrecemos desde la psicomotricidad que hace que un sujeto demande una terapia psicomotriz, que por ahora la llamamos así, como adulto, y no que elija hacer otra cosa.
Manghi.- Es decir que la formación corporal, si nos permitimos decirlo acá…
Docente.- Sí, acá, en estas paredes (sonríe).
Manghi- … por un lado es una formación que podría tener como dos perspectivas: una que es una formación, entre comillas, "terapéutica", encuentro con esas intervenciones que vos estabas nombrando hace un rato. Y con efectos que hacen emerger. O el efecto es que emerja algo de esta cuestión más personal, íntima. Y otra es una formación para atender, u observar al otro, y a las técnicas. Tres patas yo ya veo ahí. (42.00)
Docente.- Sí, a ver. Están bien las cuestiones que vas rescatando. Lo personal (por eso me parece que tiene que estar ubicado de determinada manera), quizás no es lo íntimo. Quizás justamente no es lo íntimo en el marco de la materia. Lo personal es algo del orden de la historia del sujeto, o de su actualidad en el vínculo con el otro. Y de cómo el sujeto se ha ido construyendo…
Manghi.- No decía lo que se trabaja, sino lo que emerge.
Docente- Claro, lo que emerge es lo que se va a trabajar. Porque tampoco es…
Manghi.-Porque habría que ver qué se trabaja. Una cosa es que emerja ese …. (43.47) y uno diga bueno, no sé dónde lo trabaja. Porque vos dijiste: "No sé qué hace con eso".
Docente.- Claro, porque en la cátedra no podemos abarcar todo lo que eso implicaría. MAS ALLA DE LA MATERIA FPC
Manghi.- Está bien.
Docente- Entonces yo no sé adónde va a parar en el sentido de que yo no sé qué devenir va a tener eso. Lo que me interesa como docente, es que algo de eso suceda. Que eso pase.
Manghi.- Está bien, ¿pero eso no es algo de lo íntimo?
Docente.- Depende. Hay que ver lo que uno entiende por íntimo. Habría que buscar un poco más. Yo creo que a veces las personas, a veces los estudiantes, los alumnos, se sienten intimidados, digamos, ¿no?
Eso es un tema, porque algo de lo personal se ha dicho en el ámbito del grupo, que sería un ámbito un tanto más público, sin ser público, ¿no? Uno no sale a publicar lo que sucede dentro del grupo (sonríe). Lo que sucede dentro del grupo es del orden de la intimidad del grupo. INTIMIDAD 7 PUBLICO
Por eso mismo, puede ser que algo de lo íntimo de las personas aparezca y lo puedan compartir, pero eso depende mucho de cada uno, de lo que quiere traer o no, y hasta dónde. Ésas son medidas que cada uno ubica.
Manghi.- Vos de hecho estabas hablando de los efectos terapéuticos de la relajación, y tu posibilidad en terapia de trabajar la palabra como emergiendo desde otro lugar.
Docente.- ¡Claro! Claro porque, bueno, yo me acuerdo (no sé si lo conté la vez pasada) por dar un ejemplo, nunca me olvido, por dar una imagen. Viste que en la relajación hay como una evocación, uno se va a poder hacer una evocación de una imagen de calma. Y yo tuve una imagen, yo todavía no había tenido familia, tenía mucho miedo de ser mamá, y de pasar sobre todo por el proceso de embarazo, parto y eso, pero lo deseaba también, mucho. Y se me había producido una imagen, que era como de una espacialidad en la zona del vientre, que era como un globo, como una especie de espacio aéreo, digamos, que me produjo mucha alegría en el momento en que me vino la imagen (sonríe). Entonces, eso yo después no lo pude trabajar con Leticia en el seminario de formación. No sé si lo habré comentado o no, pude haber comentado la imagen, pero el contenido que eso tenía para mí, lo trabajé en mi terapia con mi psicoanalista. FORMACIÓN Y ANALISIS
Manghi.- Sí.
Docente.- Después pude tener el primer embarazo. No es una cosa que uno diga que es así aislada, la verdad es que tuvo efectos terapéuticos y efectos en mi realidad. Yo empecé a poder

trabajar ese miedo a partir de que se iba produciendo espacio en mi propio cuerpo, en mi propia representación del cuerpo, ¿no? A eso me refiero.
Uno puede tener una imagen o puede tener una sensación, todo eso son representaciones que uno va teniendo de su propio cuerpo, y que emergen de una manera que no emergen cuando uno habla. Eso es lo que digo. Y eso es lo que pasa, o yo he ido propiciando que pase de alguna manera en los estudiantes en la Formación Personal Corporal 2. Porque creo que a esa altura también, depende de dónde vienen en su proceso, están en un momento bueno que suceda, porque después ya van a pasar adonde no haya tanto espacio para que pase.
Manghi.- ¿Y los estudiantes tienen terapia aparte?
Docente.- Bueno, ésa es otra de las grandes cuestiones. En general, históricamente, siempre se trató de que si aparecía alguna cuestión que fuera para abordar en terapia, y el estudiante no tiene una terapia, derivarlo o sugerirle que haga una terapia, y en general hemos sugerido una terapia psicoanalítica.
Muchos tienen y muchos no; de eso realmente no he hecho un trabajo estadístico. Algunos hacen terapia, otros no.
Manghi.- ¿No es parte de los requisitos?
Docente.- No, no es parte de los requisitos. Y es una buena pregunta, porque yo también me estoy preguntado si no tendría que ser un requisito (sonríe), pero sí es algo que me pregunto y le pregunto a los colegas cuando puedo, si no sería pertinente que un estudiante de psicomotricidad, así como un psicomotricista, tenga para sí un espacio de terapia psicomotriz. ¿Se entiende?
Manghi.- Sí.
Docente.- Aparte de que pueda o no tener una terapia psicoanalítica, o hacer un trabajo psicoterapéutico de otro orden. Digo: que lo puede hacer antes, después o durante. En realidad, lo que pasa con el paciente adulto es eso. Hay gente que ha hecho años de trabajo…
Manghi.- Vos decís que si el encuadre de la relajación terapéutica no hubiese sido una técnica para formarte en relajación terapéutica…, hubiese sido un espacio terapéutico que vos tomabas con Leticia en el que vos ahí podías haber trabajado otras cosas.(50.20)
Docente.- Ay, no entendí.
Manghi.- Porque vos tenías en tu vida, tuviste la formación de relajación por un lado, y por otro lado tu análisis.
Docente.- Sí. En una etapa, sí. En una larga etapa, sí.
Manghi.- Y decís:" ahora pienso que la formación corporal ésa, que es la que a mí me sirvió, la de relajación, posibilitó que emergieran ciertas cuestiones que necesariamente las tuve, porque no daba el dispositivo con Leticia,, las tuve que trabajar en análisis."
Docente.- Claro, sí. Lo que pasa es que eso pasa, ¿viste? Es decir: cuando hay un espacio terapéutico o una terapia psicoanalítica, o de otro orden, el estudiante también hace eso. Es decir: lo que emerge en la clase, por ahí lo comparte hasta algún punto, y hasta otro punto se lo lleva a trabajar. Y eso es lo oportuno que haga.
Manghi.- Que eso sería diferente a, además de formación corporal que tengan otro espacio de terapia psicomotriz.
Docente- Y claro, claro, es diferente. Porque la formación corporal está destinada a formar al profesional. FORMACIÓN PROFESIONAL
Manghi.- Sí.
Docente- Y una terapia psicomotriz está destinada a contribuir con el desarrollo de esa persona; en todo caso ayudarlo a salir de sus conflictivas. Como la conflictiva que a nosotros nos interesa es la que pasa por el cuerpo, me pregunto porqué tenemos que hacer una terapia psicoanalítica, y no una terapia psico-corporal, que puede tener una perspectiva psicoanalítica. O que puede ser complementada con una terapia psicoanalítica. O como te decía antes: a veces el paciente viene de muchos años de terapia psicológica o psicoanalítica, y quiere hacer algo con el cuerpo. O a veces al revés: gracias a que empieza en un espacio con trabajo corporal, que no sabe muy bien, a lo mejor pide una relajación, o a lo mejor pide algo para hacer otra cosa, termina armando un espacio terapéutico que después le permite ir a consultar al psicoanalista, ¿entendés? TERAPIA PSM
Digo porque la lógica en la formación de los psicólogos es que ellos sí tienen como requisito

tener una terapia individual psicológica. Sí lo tienen en su práctica como requisito. Hablando de requisitos. Entonces, digo, en algún momento, no ya, pero en algún momento, tal vez tendría que ser ésa la ética del trabajo que nosotros hacemos. Cuando decimos: la parte teórica, la parte práctica, y la parte de trabajo con uno mismo.
Entonces nosotros le decimos al estudiante: cuando empieces los primeros años de la práctica es bueno que te mantengas actualizándote conceptualmente, que te mantengas haciendo supervisión de tu práctica, que te mantengas haciendo una terapia. Bueno. Tal vez es haciendo una terapia ¿cuál?... Son preguntas que yo estoy…, todavía son preguntas. Pero la realidad es que el estudiante que después pudo hacer un trabajo terapéutico desde la psicomotricidad tuvo un progreso como estudiante de la carrera impresionante. Porque comienza a comprender lo que te digo, que es la lógica de lo psicomotor desde su propia psicomotricidad. Y eso no se puede contrarrestar con ninguna otra cuestión formativa.
Manghi.- ¿Por qué a veces nombrás "psicomotor" y a veces "psicocorporal"?
Docente- Y, porque estoy trabajando ahí conceptualmente, en discriminar esos términos, y en pensar, esto creo que te lo debo haber dicho en la entrevista anterior, porque si lo nombrás es porque lo debo haber nombrado, porque el disparador de pensar el abordaje psicomotor de adultos fue la visita de Benoit Lesagge y el concepto de psico-corporalidad. Pero yo creo que en la palabra "psicomotricidad" hay un equívoco. Como la palabra "relajación" también. Porque digamos, vos decís "Vamos a hacer un trabajo de relajación", pero en realidad a vos no te interesa que la persona se relaje. O sea, la propuesta la hacés para otra cosa. Entonces, hay un equívoco. En realidad, estás proponiendo un trabajo corporal.
Ésa es por ahí la otra formación o espacio que yo he hecho para mí, que es el trabajo corporal en el instituto de la Máscara, que para mí también tuvo unos efectos terapéuticos enormes. Entonces, eso trabajado en una terapia hacía su combo. Y ahí estaría la parte corporal. Lo corporal es lo mismo que decir el cuerpo. Cuando vos decís el cuerpo, te tenés que poner a explicar de qué cuerpo se trata.
Manghi.- Es decir que pareciera ser que en Formación Corporal, aunque es difícil decirlo, aunque no debería serlo, donde está "Uy, lo terapéutico" entre comillas, que el alumno pase por esa experiencia reveladora….., vivenciar lo psicomotor es uno de los objetivos del trabajo. (57.00)
Docente.- Sí, lo que pasa es que otra vez me quedo pensando qué es lo psicomotor, porque no es de casualidad que la pregunta que preguntan los estudiantes hasta muy avanzada la carrera. Porque te vuelvo a decir: para mí hay un equívoco en la palabra "psicomotricidad", y que tienen que ver con el origen. Porque el origen no es la actualidad de la psicomotricidad. Por lo menos, estamos nosotros en Untref en una perspectiva muy alejada de los orígenes. Eso no quiere decir que otros colegas no trabajen más cercanos.
Manghi.-¿ Por una cuestión más neuromotriz, decís vos?
Docente.- Claro, claro. Se originó en la neurología infantil y toda la terminología de los orígenes es del campo de la ciencias …, neurociencias.
Tal vez Wallon, que vos ahora estás retomándolo tanto, me parece que ahí sí nosotros podamos encontrar valores que nos sirven. Pero sobre todo cuando Wallon habla del tono muscular, pero también habla del tono visceral (ésa era una de las preguntas que te iba a hacer: dónde puedo encontrar desarrollo teórico sobre esos aspectos). Porque nosotros le hemos dado muchísima importancia y predominio al tono muscular, como el lugar de la resonancia de las emociones. Sin embargo, la corporalidad no es solamente la fisiología o la neurofisiología del cuerpo. Es también todos los sistemas orgánicos; también tienen un efecto de la emoción sobre el tono de los órganos, de las vísceras. Sino no existiría el malestar del síntoma en el cuerpo.
Bueno, eso es. Lo psico corporal tiene que ver con eso. Que decir corporal no es lo mismo que decir "motor" o "motriz". Y nosotros seguimos diciendo "psicomotricidad" porque no nos vamos a desvincular de los orígenes ni vamos a cambiarle el nombre a la disciplina. Pero la verdad es que cada vez que lo decimos, lo tenemos que explicar, muchas veces, para que se entienda que no trabajamos con la motricidad. (ríe) No trabajamos con la motricidad, pero la disciplina se llama "psicomotricidad". ¡Cómo no vamos a confundir! ¿Me entendés? No sé, es mi forma de ir pensándolo. Y no es tan fácil decirlo.
Manghi- No.

Docente- No me parece sencillo que yo esté diciendo esto. Pero bueno, lo estoy diciendo porque es algo que me viene haciendo ruido hace rato. Y de lo cual vengo encontrando muchas posibilidades de fundamentarlo conceptualmente, esto de lo psico-corporal, como más abarcativo. No porque no exista lo psicomotor. Pero bueno, nada.
Manghi.- Bien. Pensaba en esto que estabas diciendo, si la función que cumplen estos informes que vos empezaste a nombrar, que van enlazando algo de lo que se observó con lo que pasó.
Docente.- Sí.
Manghi.- Lo que uno se imagina. Te iba a preguntar sobre eso:¿los informes, los alumnos los escriben y son totalmente públicos; los informes, los escriben y los lee el docente; los informes, los escriben y…?
Docente.- (sonríe) ¿Qué destino tienen? Apago un cachito.
Mirá, los informes constituyen parte de la metodología de trabajo. En realidad ellos, desde el principio de la materia, empiezan a tomar el rol del observador. Como suelen ser grupos de 25-30 personas, lo cual son grupos tendiente a numerosos, son siempre 3-4 observadores por clase. Eso se organiza en las primeras clases, quiénes van a observar qué clase durante todo el cuatrimestre, en ambos cuatrimestres, y que todos pasen por el rol del observador en ambos cuatrimestres, por lo menos una vez.
Manghi- Con esa característica que hablamos antes:¿auto observarse, observar al otro y observar la técnica?
Docente- Auto observarse, primero observar a los otros. En realidad, hay una primera parte que se desprende de la ficha ésa que yo escribí de cátedra que se llama “El trabajo corporal y sus formatos”. Y ahí especifico qué es el trabajo corporal en psicomotricidad, y cómo sería el formato de un trabajo corporal, que está dividido en tres tiempos. Entonces ellos lo primero que arman y aprenden a armar es el formato. El formato corporal tiene tres tiempos y eso es un organizador para ellos, entonces ellos empiezan por aprender a observar el trabajo corporal que vamos proponiendo y a discriminar los tres tiempos. Y escribir las consignas tal cual han sido dichas, o tal cual ellos las dirían. Porque como va pasado por la experiencia, en general a veces hay diferencias. Entonces ahora están grabando las clases, filman las clases.
Manghi.- Porque hay también un aprender que hace el otro como coordinador, no sé si es así el nombre.
Docente.- Claro. Sí, es un coordinador de grupo, de trabajo corporal en grupo.
Manghi.- ¿Pero ahí no está aprendiendo a coordinar grupos, sino está aprendiendo cierta función o hacer del psicomotricista?
Docente.- Y, las dos cosas. Las dos cosas. Las dos cosas, porque la materia, como corolario del aprendizaje propone que ellos coordinen al propio grupo, en equipo. Entonces, ahí se recupera lo que es trabajo en equipo, que se trabaja desde la confección de los informes, que observan varios, pero confeccionan juntos; leen un escrito único, que tiene una extensión de no más de dos carillas, más el formato, que va en hoja aparte. Entonces, el formato se constituye en una ficha.
Manghi.- ¿Qué es el formato?
Docente- Los tres tiempos del trabajo corporal que se propone: caldeamiento, vía central (1.05.40) y retorno, si hay consignas que ellos puedan discriminar en esos tres tiempos.
Entonces, ellos hacen de una ficha, a la cual pueden volver. Porque después se encuaderna eso, se hace como un fichero de trabajos corporales que pueden proponer, que ellos pueden retomar para multiplicar, decir: yo tomaría de esto, esto, o lo plantearía de esta forma. O se me ocurre a partir de esto hacer tal cosa.
Entonces, los formatos van siempre en hoja aparte, y es lo primero que observan, discriminan las consignas, eso. Después, un trabajo de observación a los otros, en donde va de lo general a lo particular, hay un trabajo de observación sobre sí observando: auto observarse observando, porque ahí también hay un trabajo corporal. Y después hay una reflexión del para qué observar, para qué me sirvió eso que observé, qué reflexión, o qué concepto, o qué emergente puedo ubicar ahí.
Y lo que hemos estado agudizando un poco el trabajo en equipo con Leticia, y en la revisión que estamos intentando hacer en principio en la Formación Corporal 2 en mi cátedra, yo estoy con eso, pero también hay un intento de revisión de todo el eje…

Manghi.- ¿Con Leticia?
Docente.- Sí, con Leticia, y bueno, por supuesto también con las docentes, entonces la idea es empezar a especificar cada vez más los recursos psicomotores, en la mirada y en la teoría. Entonces, que ellos observen desde lo psicomotor, por eso antes te hablaba de lo descriptivo de las crónicas. Y que quizás, hacer un informe los lleva a que cuando observen al otro, o a los otros, o se observen a sí mismos, refieran desde el discurso psicomotor. ¿Se entiende?
Manghi.- ¿Es decir que están sacando ahora las otras técnicas corporales?
Docente.- Todavía no. Y tampoco creo que las vayamos a sacar del todo. Lo que sí por lo menos yo estoy tratando de buscar es un camino en la propuesta que no acentúe tanto el lugar de las técnicas, como sí más el trabajo corporal personal, y en este caso se piensa con armar algunas cuestiones que tienen que ver con la última formación que hice de posgrado en Abordaje Terapéutico del Cuerpo y la Voz.
Entonces empiezo a pensar que trabajar la cuestión con la voz se vuelve muy, muy importante para lo que es después organizar la relación cuerpo-palabra. Es decir, si yo tengo que organizar la relación cuerpo-palabra, el instrumento es la voz. Y la voz también es un órgano que se ve afectado enormemente por las cuestiones emocionales. Y sé que en la Formación 1, una de las cátedras trabaja bastante el cuerpo y la voz, la imagen, y demás.
Entonces pienso que por ahí se me arma, que tal vez es como un pasaje: el cuerpo, el cuerpo y la voz, el cuerpo y la palabra, o la corporalidad en esos procesos, ¿no? Eso.
Ahora estoy indagando, porque este año invertí el orden, entonces en el primer período de la materia di más los recursos propios de la psicomotricidad, tanto teóricos como prácticos. Y dejé la observación, que es otro recurso específico. Y en la segunda parte van a venir los docentes invitados, a aportar este recurso de las técnicas.
Manghi.- Me quedan dos preguntas, cuando hablás de las técnicas. ¿Cuándo se incluyó la idea de pasar por la experiencia de otras técnicas? ¿Y por qué?
Docente.- Esto sucedió, pienso, como un modo de enriquecernos en los recurso para esa formación. Así como en algún momento se apeló a la psicología social, en esta etapa se apeló a las técnicas corporales. Y ya se había apelado anteriormente. Digamos que los psicomotricistas anteriores a nosotros se formaban mucho en las escuelas donde había técnicas corporales. Y a mí me pasó particularmente que yo me volví a vincular mucho y muy intensamente en el Instituto de la Máscara, donde había una materia que era específicamente Técnicas Corporales, y me parecía que servía mucho para nutrirse de recursos.
Y fuimos armando entre Leticia, Marina y yo, un poco esta idea de pensar las técnicas como recursos. Que ahí se arma una diferencia conceptual, que trabajamos mucho con Marina, en eso seguimos sosteniéndonos mucho, a pesar de otras diferencias tal vez conceptuales, en la palabra "recurso". Como una palabra que sirve, que les sirvió a los alumnos, que nos sirvió a nosotras y les sirvió a los alumnos.
Manghi.- Y la otra pregunta que tenía que ver con esto, y podemos ir terminando, si relajación, vos planteás esta experiencia tuya, ¿es parte de la materia de formación personal? ¿Por qué,? ¿Sí, no?
Docente- ¿Si la relajación es parte de la materia? La relajación como perspectiva teórica siempre es parte del modo en que yo pienso la psicomotricidad, y por lo tanto la debo transmitir.
Como técnicas, las técnicas de relajación las tomo en tanto tiempo tengo, que es muy poco, entonces ya en este primer período, que trabajamos recursos específicos del abordaje psicomotor, trabajamos el juego espontáneo, con material estructurado; trabajamos la retoma de las técnicas de relajación, que yo sabía que lo habían trabajado mucho en formación 1, así que lo retomamos en dos o tres clases en donde tratamos de ubicar un poco cuál es cada técnica y qué característica tiene.
Manghi.- ¿Y ahí ven algo de la teoría de relajación, esto que decías: la lógica, la perspectiva?
Docente.- Un poco de cada cosa, pero vuelven a ver más cuando retoman al coordinar al grupo. Cuando ellos retoman para coordinar al grupo, ahí les toca alguno de los recursos, le toca hacerlo a través de el jugar, a través de el uso de objetos, a través de la relajación o las técnicas de relajación, y ahí se les da un bloque de material sobre ese recurso. Y ahí estudian conceptualmente algo de esto para poder implementarlo.
Entonces te digo: jugar espontáneo, técnicas de relajación, y todo lo que es lo grafoplástico, lo

trabajo ligado a la construcción de máscaras, a la técnica de construcción de máscaras, y al uso de máscaras, y del mapa fantasmático corporal. Entonces, todo eso constituye el primer bloque ahora de la materia. Entonces invertido: en vez de empezar por las técnicas corporales y el trabajo corporal de ahí, empiezo con el trabajo corporal desde ahí, desde los recursos específicos.
Manghi.-Y lo grafoplástico, Marina, lo toma con la perspectiva de Daniel Calmels.
Docente.- Supongo. Ahora hace un rato que no hablo tanto del detalle, hemos ido como abriéndonos bastante. Si bien mantenemos algunas cosas en común, en otras por ahí no; ahora nos vamos a reunir, porque como estamos revisando estoy y yo ya tengo alguien que quiero traer para trabajar "Cuerpo, música y voz".
Y te decía esto de Pacua (1.15.00) porque a lo mejor también incluyo el trabajo corporal con esto, o con algo energético, tenía ganas. O de energética oriental, que sería más la occidental la bioenergética. Entonces hacer ahí una búsqueda, ¿no?
Manghi.- Bien. Bueno…
Docente.- (ríe) ¡Respiremos!
Manghi- ¡Qué esfuerzo mental!
Docente.- Qué esfuerzo mental…. Laurita Manghi.
Manghi.- ¡Qué esfuerzo mental!
Docente.- Enorme. Para las dos, para vos y para el entrevistado. Pero está bueno, porque te ayuda a ir retomando lo que uno mismo va pensando, es lindo. A mí me pasa cuando entrevisto también. Yo estuve entrevistando a las docentes de Formación Corporal, y está bueno, escucharnos entre nosotras.
Manghi.- Claro. ¿Para tu investigación?
Docente.- Claro, para el eje corporal.
Manghi- Ah, un poco para las dos cosas.
Docente.- Para las dos cosas.
Manghi.- Bueno…
FIN

5. Mariazzi, M. (18 de enero de 2016)

Entrevista Nº5
Marazzi, M. Docente FPC UNTREF: FPC II y III
Fecha: 18 de enero de 2016

Manghi- Me sirvió mucho todo el material que me mandaste, con todo lo que trabajaron el año pasado. Estuvo bueno eso, porque además da una perspectiva más amplia a las observaciones que hice o a la formación corporal que yo vivencié.
Docente.- Claro. Y para mí son testimonios lo que escriben los alumnos. Ellos dicen, ellos toman. (1.20)
Manghi.- Sí. Quizás con esto que vos traés de testimonio, me da pie para un primer planteo. La idea es que sea una entrevista profundizando. La otra fue una entrevista yendo a tu trayectoria, pero vos ibas y venías con la formación corporal. Ahora es más meternos sobre la formación corporal, qué es lo que ustedes hacen ahí, qué se pretende.
Está claro, y además cuando vos me mandaste ese documento, está claro que es un testimonio, que es como: "dejamos huella escrita, documento escrito de lo que estamos haciendo y lo que vamos haciendo". ¿Por qué te parece que es tan importante hacer ese documento?
Docente.- Bueno, por algo que también me interesa que vos estés interesada en este tema, que es que me parece que está bueno decir. Hay que saber hacer en la formación corporal, está claro. Que lo vamos puliendo, que lo vamos precisando cada vez, de acuerdo con cada alumno y con cada situación. Pero para mí faltan años para que podamos decir sobre ese hacer. (2.49). Que me parece importante, porque me parece que se puede tomar, porque hace falta sistematizarlo, y porque me parece que puede ser algo sumamente interesante para aportar a otras carreras. Me parece que lo corporal podría desbordar totalmente las carreras que toman lo corporal… (3.16), es un elemento didáctico que es de la psicomotricidad, cómo la psicomotricidad, el modo de ser enseñada la psicomotricidad, puede ser tomada para otras disciplinas para la transmisión de sus

saberes.
Manghi.- Es decir que acá, en el programa esto se ve, estás haciendo de nuevo una distinción entre dos ejes de contenidos de la materia. Una tiene que ver con el trabajo con lo técnico, los recursos técnicos, y otro sobre lo personal, lo corporal, no sé qué nombre ponerle. Porque cuando vos estás diciendo: "Este elemento didáctico de lo corporal, que podría servir a otra disciplina", también estás haciendo una de las dos.
Docente.- Estoy pensando si es así. Esta distinción es a nivel, es distinguir, porque, ¿qué estamos enseñando?, Estamos enseñando a través de lo corporal, en ese punto sería un abordaje corporal para enseñar a cualquiera. Cualquier concepto podría ser enseñado, y sería bueno que así fuera para mí, que se forme a la vez con algunas cuestiones de sostén teórico, que tiene que ver con lo que se dice, pero también con algunas cuestiones que tienen que ver con lo que permite lo corporal, que es lo que se siente. Que también está lo corporal solamente en una conferencia…(4.50), a uno le pasan cosas en el cuerpo, y esto que dice Alicia Fernández es que está atravesado por el cuerpo. ¿Alicia Fernández? No. ¿Cómo se llama?
Manghi.- Pain.
Docente.- Sara. Eso es lo corporal. Pero eso sería como un abordaje. En ese abordaje, particularmente los psicomotricistas tenemos ahí la psicomotricidad.
Manghi. ¿Cómo sería?
Docente.- En ese abordaje corporal, ahí aparece algo de lo técnico, para la psicomotricidad. Si querés habría aspectos técnicos que tienen que ver con la didáctica de la psicomotricidad. Que puede ser compartida con otras disciplinas, y algo de lo que está en la manera de enseñar, en la manera de transmitir, como si estuviera también ahí lo técnico, lo teórico, los conceptos de la psicomotricidad. Yo creo que se pueden distinguir los dos ejes. ¿Por ahí, podríamos pensarlo?
Docente.- Que es algo muy psicomotor, pero que es algo que la psicomotricidad puede aportar, compartir, con otras disciplinas y que también comparte , porque no es exclusivo lo psicomotor, no es exclusivo de la psicomotricidad. (6.00)
Manghi.- Ahí es donde vos decís que el cuerpo sea como una herramienta. El cuerpo del psicomotricista como herramienta, que parte de la formación corporal.
Docente.- Me hacés pensar. Digo: como una herramienta, es una palabra que no me gusta, así que la habrás pescado por ahí, porque por lo general la evito la palabra "herramienta"; sí, ahí lo pienso como el cuerpo para intervenir en psicomotricidad, los estudiantes o los psicomotricistas tenemos que saber de nuestro cuerpo, saber nuestro funcionamiento corporal…(6.55). No solamente eso. Saber cómo es lo que pasa en el cuerpo cuando uno se relaciona con el otro. Como si uno pudiera empezar a leer ahí algo del impacto que produce el intercambio con el otro. El impacto o las características que también pueden leerse en el propio cuerpo.
Entonces, habría una formación personal corporal que nunca es personal corporal aislada de los otros, que siempre es ese cuerpo en relación con los otros. Entonces algo de lo que va ocurriendo en el jugar, es como me encuentro yo jugando, pero jugando con vos, ¿qué me pasa, cómo armo el juego? Lo técnico sería que uno está yendo a encontrar modos de facilitar este estado de comunicación con el otro, cuando uno se encuentra con un otro al que le cuesta. O sea que ahí hay algo de la flexibilidad y algo de la disponibilidad corporal que ensayamos y que también es algo así como una disponibilidad comunicacional: que uno está dispuesto a comunicarse con el otro. Y ésas son herramientas, aunque no me guste mucho la palabra.
Manghi.- ¿Por qué estás preocupada por las palabras? También en el texto que me enviaste aparece esto, ponés la palabra "leer" y lo decís: "Estoy buscando palabras para no seguir con la palabra escuchar". Aparece esa pregunta con relación a las palabras, ¿por qué?
Docente.- Porque la experiencia es una. Y hablar de la experiencia es un desafío para que la experiencia no se achate. Entonces el trabajo del abordaje de lo corporal, el trabajo con el cuerpo tiene que ver con entrar en la experiencia corporal. Entrar quiere decir que uno tiene un nivel, porque podemos hablar de distintas capas de profundidad, para ver más, para entender más, para comprender más, para sentir más. Tiene mucho que ver con los sentidos, que me parece que hay que desarrollar. El pensar está altamente desarrollado, y está buenísimo que esté desarrollado, y es como si el sentir tuviera que alcanzar ese nivel y ponerse a la par.
Entonces, cuando hablamos de lo que pasa en la experiencia, corremos el riesgo de no decir lo que pasa en la experiencia, sino hablar desde la teoría, por ejemplo. Y ahí hay una brecha.

Entonces yo escucho a los alumnos cuando sólo repiten: “Bergès tal cosa”, ·” Tal autor, tal otra”, y es muy interesante cuando ellos se encuentran que pueden corroborar algo de la teoría con lo que están sintiendo. O a la vez, cómo pueden, a partir de estar sintiendo, comprender de qué se trata la psicomotricidad. Entonces, leen después un texto y dicen: ahí va, y me parece como si hubiera ahí un entretejido de la teoría con la experiencia, de lo que es el cuerpo y lo que es la palabra, que hace falta cultivar la experiencia para que vaya más profundo, y cultivar las palabras en relación a la experiencia, para que sean, yo lo hablo en un texto, de cómo la palabra tiene que estar enraizada en el cuerpo, enraizada en la experiencia, sino se queda como suelta. Y a la vez la palabra, al explicar algo de lo que pasa, permite que se comunique de otra manera, permite ser transmitida y enseñada. Por eso, para transmitir, la palabra hay que tomarla. (10.40)

Me acuerdo que al principio de la carrera, con la primer camada, la primer cohorte, (no sé si te conté esto la otra vez) que no querían hablar, nada. Porque hay toda una corriente que viene de las formaciones corporales, del trabajo corporal, que es la experiencia en sí., no importa que uno diga nada. Para mí, en la universidad, uno tiene que poder decir cosas de la experiencia. Eso: me parece que la palabra ayuda a ahondar en la experiencia. Una palabra bien puesta durante un trabajo corporal, el trabajo corporal está hecho de palabras. Entonces la palabra que uno va diciendo, precisa, da dirección hacia dónde uno está proponiendo la experiencia. Son palabras que muchas veces son metáforas.

Manghi- Sí.

Docente.- O a veces son más conceptuales.

Manghi.- Esto en dirección del trabajo, ¿y de lo que uno siente?

Docente.- Y, de lo que uno siente hay viarias cosas: por un lado, uno tiene que poder, cuando arma un escrito para presentar en la escuela, un informe, tiene que poder decir algo. Entonces, cómo uno lo dice, porque uno en el trabajo con los niños tiene sensaciones. Me acuerdo de uno que yo sentía que el niño se le escurría, la imagen era ésta: parecía que se sacaba el tapón y se escurriera todo el niño, porque se iba toda el agua, quedaba…. ¿Como transmitir esto? Entonces son sensaciones, son sentires, y uno tiene que encontrar la manera de escribir siempre nuevo. También es esto que si uno en el informe pone las palabras, yo mismo las pongo, lo que escribí antes, más o menos va por acá: la postura, el tono, pirirpipi, está bien, pero uno también poner alguna palabra que tiene que ver con el sentir, enriquece .la visión que el otro pueda tener, enriquece la comprensión, siempre que el otro esté abierto….(12.59) la metáfora.

Manghi.- ¿Y por qué hablás de leer, si ahora hablás de sentir y de sensación?

(silencio)13.15

Docente.- Uno lee las sensaciones también, lee los sentimientos, lee la situación, lee lo que ocurre en el intercambio con el otro, lee el juego que se arma. La lectura abarca diferentes aspectos de lo psicomotor. Entonces yo digo que un psicomotricista en la clínica trabaja con las dudas y las cosas que… (14.00) el niño le cuenta algunas cosas, deja ver algunas cosas, y algunas cosas que nosotros podemos ver, algunas que el niño muestra y algunas que uno puede ver….(14.05) entonces uno toma algo de esto que puede ver, de alguna manera lo lee. Leer quiere decir que lo interpreta.

No es solamente que lo vea. Lo ve y lo interpreta, lo escucha y lo interpreta, lo siente y lo interpreta. Interpretar quiere decir que le da un sentido a eso que en principio está en una mar de cosas. Entonces uno dice, en principio tomo esta hebra y esta otra, y voy a tejer algo (estoy trabajando ahora con esa metáfora). Yo digo como que hay un tapiz que uno puede tejer, que se teje no en cada intervención, sino en cada tratamiento, como si fuera algo que se va tejiendo, y algunas hebras quedaron separadas, y de lo que se trata es de encontrarlas y que vuelvan a estar tejidas, y de esa manera el tejido va circulando, seguir tejiendo, poder continuar. No es que uno teje algo para que quede ahí absoluto, inmóvil, fijo, sino que solamente la capacidad de seguir siendo tejido. Porque hay algo que queda por fuera, y eso uno lo tiene que leer.

Porque hay materiales de Formación 2 y de Formación 3. Entonces, en Formación 2 vienen más con las técnicas, y lo que tratamos es de encontrar cuáles son los recursos técnicos, y cuáles serían….¿cómo se dice en música, que era esa palabra que te dije la otra vez que estaba buscando que me interesaba?... lo que yo sé tocar es todo esto, entonces, ¿todas estas partituras son mi?, ya me voy a acordar.es una palabra conocida. ¡“Mi repertorio”!. …. Entonces hay algo

de las técnicas que tiene que ver con cuáles son las técnicas que yo manejo, cuáles son las técnicas de la psicomotricidad y cómo las puedo manejar yo. Los juegos, determinados juegos, pero concretos, como el "Lobo está", "tal Mancha", eso forma parte del repertorio, y ésos son recursos técnicos y ésos son los que se trabajamos más en la Formación 2.
En la Formación 3 se va a trabajar más con la lectura, es donde ellos están empezando a encontrarse con otro, destinatario de la práctica, entonces ahí tienen que hacer una lectura de qué necesita el otro, de qué puede ser conveniente, de qué pide, de qué ve, entonces ahí eso es una lectura. Una lectura de lo que hay tejido, de lo que queda suelto y uno tiene que volver a agarrar para seguir incorporándolo.
Manghi.- Pero yo pensaba en esto de la lectura, que también viene de Formación Corporal 2, porque el repertorio también es , por lo que entendí, un tránsito, búsqueda o con un encuentro de "mi" repertorio. Como una auto observación. Una lectura también de lo propio.
Docente.- De lo propio en cuanto a comodidad, o en cuanto a qué tienen.
Manghi.- En cuanto a historia.
Docente.- En cuanto a historia. En cuanto a lo que les va pasando en el trayecto de la materia, que va encontrándose, cada cosa tiene un impacto diferente. Hay algunas experiencias que dejan una huella más marcada, y eso es más fácil que se transforme en un recurso técnico.
Manghi.- Sí, bueno, pero ahí hay una lectura también.
Docente.- Hay una lectura de lo que les pasa, ¿eso decís?
Manghi- Sí.
Docente.- Hay una lectura de lo que les pasa, sí. No diría una auto observación. Es más que una auto observación, es como una reflexión.
¿Viste eso que te mandé de reflexiones? A mí me parece sumamente interesante, no sé qué te pareció a vos. Pero para mí, que ellos puedan hacer esas reflexiones en la crónica habla de que habría algunos recursos que son recursos técnicos de la psicomotricidad, que todos los tienen que saber: todos tienen que tener idea de jugar, saber qué juegos se pueden jugar, una idea; todos tienen que saber algo de la relajación; todos tienen que saber algo de lo gráfico. Después, hay algo de lo particular: "Bueno, ¿cómo me dispongo yo a jugar, ¿cuáles son mis posibilidades?", no para quedarse fijo en eso sino para ir desarrollándolas. Pero descubrir cuáles son esos repertorios de cada uno y cómo seguir armándolos es parte del hacerse psicomotricista. Otra parte del repertorio tiene que ver con qué juegos le han resultado como niño, entonces en ese juego que uno jugó como niño, que muchas veces son juegos nuevos, pero muchas veces son juegos apoyados en la historia de juego que uno tiene y la habilidad para jugar que uno tiene.
Entonces hay algo de lo que uno descubre jugando con un niño que puede convertir o transformar en repertorio y en recurso técnicos para jugar con otros niños. Entonces yo digo: los recursos técnicos se arman de distintas maneras. Uno es conocer teóricamente por qué armar una casita, qué puede significar para un niño. Después partir de lo que a uno le significó armar esa casita jugando…(19.46) .o recuperando algo de historia de lo que fue para él como niño armar esa casita. Entonces, desde ahí va a poder ofrecerle ese "armar la casita" al niño, o tomar el pedido de armar la casita del niño de una manera más… "profunda" me sale, rica, como . ….(20.08) . Entonces, vos querés… pensar en la lectura. (20.15)
Manghi.- No, no, no. Por como vas planteando, particularmente. Ahora que vos estás planteando esto, que es más que eso: profunda, rica, decías.
Docente.-…… (20.41) Bueno, me decías.
MAnghi.- Es algo más profundo, más rico, es algo más decís.
Docente.- Es un registro, es una buena palabra registro. Registro es más que auto observación. Porque registro implica más capacidades sensoriales. A veces es como si uno lo sintiera, que es como si lo tocara. Creo que registro es mejor que auto observación, en ese sentido, es más, no está implicada solamente la vista. (21.35)
Manghi.- Yo me había anotado alguna cuestión, a partir de lo que habíamos hablado el otro día. A veces vos hablás de la psicomotricidad como psicomotricidad de …. (22.08) la práctica psicomotriz. ¿Por alguna cuestión en particular hacés esa diferencia?
Docente.- La psicomotricidad es más grande que la práctica psicomotriz. Porque la psicomotricidad sería para mí una disciplina que implica que uno puede dedicarse a la

investigación, si la contaría a la investigación como práctica psicomotriz, como la investigación de la psicomotricidad. O como tarea docente, tampoco diría. De alguna manera nuestra tarea toca la práctica psicomotriz, pero cada disciplina tiene un área de investigación, un área de docencia y un área que es la práctica. Pero no sé si ….por cuestiones de escritura y que no se repita, no sé, no lo tengo tan presente eso. (22.48)
Manghi.- Está bien. ¿Y esto que vos decís de la disciplina está también ubicado en la lógica de lo psicomotor? ¿Cómo sería? ¿Cuál sería la lógica de lo psicomotor, por qué lo nombrás así?
Docente.-Ahí me refiero en esa partecita, que si nosotros pensamos que el cuerpo se construye con el otro, entonces eso sería un eje importante de, hacia la psicomotricidad, entonces hay algo de la lógica de la psicomotricidad que es que el cuerpo se construye con el otro. Y que entonces la práctica psicomotriz también se construye con el otro, el hacer se construye con el otro, la experiencia se construye con el otro. Entonces, desde esa lógica, como estábamos ahora trabajando alguna cosas en el curso de especialización de docencia universitaria, yo creo que nosotros ahí, todas estas corrientes de enseñanza universitaria que incluyen al otro, y el darle lugar a todos, y que el aprendizaje se construye, que la disciplina se construye entre todos, bueno, yo creo que nosotros lo tenemos facilitado eso. ¿Por qué? Por la lógica de la disciplina que tendría que ver con .que el otro está incluido.
Para algunos era dificilísimo. Los que enseñan química dicen: "Bueno, la química es así. Yo enseño una fórmula y cómo voy a hacer que el otro participe de aprender, si la fórmula ya está." En cambio ahí yo creo que nosotros tenemos la posibilidad de incluir al otro en dar clase por esto, es algo que yo no puedo concebir una enseñanza de la psicomotricidad en donde sólo se baje una línea y se quiera repetir lo que uno está diciendo. Me parece que sería en contra de lo que queremos enseñar. Que después, cuando uno trabaja con un niño, algo se va a armar con él… (25.23)
Manghi- Por eso es que vos el otro día en la observación, me contabas algo en el post, en el afuera de la clase, que te dabas cuenta que vos tendías más a ligar (25.40). ¿Te acordás? Estábamos hablando del caso de un alumno que traía por fuera de la clase lo que había dicho en su consultorio. Y que vos te preguntabas esto, de que vos tendías más a ligar, más que a …(26.03) ¿Tiene que ver con esta….?
Docente.- Albergar. Como si hubiera algo de que para que uno pueda trabajar con el otro tiene que alojar. Casi el primer paso es hacer una apuesta de entrada, una apuesta. Si después no da, hay que ver con esta alumna, la apuesta es tal: recursó una vez, está recursando ahora y hablo con las otras docentes y decimos: ¿Qué hacernos con estas cuestiones cuando hay algo que parece, no diría desbordar la confianza, pero pareciera no terminar de armar el recurso (26.50)? Me acuerdo de esta otra alumna que pudimos armar, pero que se fue deteriorando, para poder entender porqué había aprobado un montón de materias, llegó al final…….(27.20), entonces se buscó esa figura de que se estaba deteriorando, o sea que se acentuó por ahí, sino no tenía lógica en el estado que llegó. No quiero decir los nombres (ríe).
Manghi.- Está bien.
Docente.- Hace muchos años.
Creo que sigue siendo una pregunta: ¿qué hacer con lo que no alcanza? Toda la manera de poner en palabras para mí tiene que ver con una transparencia en la evaluación. Cuanto más claro nosotros decimos qué es lo que el alumno tiene que aprender, más fácil será para el alumno comprender cuando no lo alcanza. Es por eso lo que decía hace un ratito: con esto de las palabras poder enunciar, porque eso es fundamental (27.59). Entonces, por eso tiene que haber una transparencia cada vez mayor en la forma de evaluar y en la claridad de lo que queremos enseñar, para que el alumno pueda, sepa si ha aprobado o no. O los otros puedan decirlo, si no puede ni siquiera verlo (.28.13).
Manghi.- Yo participé en las últimas reuniones docentes que se generaron a partir de la propuesta de pensar las prácticas profesionales, y ahí aparecía una pregunta constante, ni siquiera latente, bien expresa (ríe), acerca de la práctica y la teoría. Como una pregunta que parece que los psicomotricistas no tienen contestada. ¿Puede ser eso?
Docente.- No sé. Para mí es claro que están entrelazadas, que una se nutre de la otra. La teoría es…(29.30), para mí poder pensar algunas cosas teóricamente es indispensable la experiencia en la práctica psicomotriz. No sé, me parece que todas las docentes que tenemos una experiencia

clínica, o comunitaria en lo psicomotor, eso nos nutre. Eso no podría ser una experiencia si no tuviéramos los conceptos y un marco teórico correspondiente respaldándonos. Yo siento que no está separado. Lo que me parece que está separado en la carrera es, bueno la pregunta sigue siendo cómo ofrecer más lugares para transmitir la práctica. Y así como hay carreras como medicina, en La Matanza, que hacen la propuesta de que se ven pacientes desde el principio, pacientes vivos, hay una pregunta de cómo sería en psicomotricidad. Incluso en otros lugares se enseña de otra manera, y uno tiene más acceso al contacto directo con alguien.
Yo pienso que son cuestiones de la organización que todavía no está dada; un desfasaje entre lo que es la carrera y hay algo de la práctica, que queda muy al final y está desgajado para mí. Y de ahí nació la materia Formación 3 para cubrir un poco, para acercar un poco algo a la práctica, que en el momento en que empezamos ni siquiera estaba el Hospital de Niños. Así que quién sabe, en el momento en que se arme …
Manghi.- ¡Ah! Como que fue dentro de la formación general del plan, empezó formación corporal para acercar a la práctica. Y después, los espacios….
Docente.- ¡Iba a haber espacios, estaban previstos! Porque formación 3 empezaba directo porque venia la uno, la dos y la tres. Porque viste que los alumnos venían rápido, venían casi todos juntos, no se desmembró mucho.
Entonces Leticia me convoca para esta materia yo tenía muchísimas ideas, incluso Leticia tenía la idea de que tenía que armar clases más sueltas, me decía "Vamos a trabajar en este tema", y yo le daba dos o tres posibilidades, porque hay millones de maneras de abordar la formación corporal. Y cuando empezó a aparecer, empezó a dibujarse esta forma, que se fue precisando cada vez, se fue … y se adoptó como postura.. …(32.15)
En el momento en que toda la práctica esté más enlazada en la carrera, mejor organizada, que haya más lugares de práctica, en fin, que esté más ensamblada, a lo mejor la Formación 3 cambia. Pero justamente ahí en la Formación 3, me parece que el caminito entre la teoría y la práctica está propuesto.
Incluso cuando yo te mostraba eso que están haciendo ellos de ver cómo enuncian, cómo uno enuncian la dirección distintos psicomotricistas, hay también un poquito de investigación sobre la práctica, sobre las palabras que enuncian la práctica de cada uno, que tienen mucho que ver con lo teórico, por eso la materia es teórica. Incluso esta propuesta de que ellos pueden tomar, contamos con todos los aspectos teóricos que ellos han visto en todos los órdenes. Un poco por eso yo en la primer reunión (que me acuerdo de tu comentario después del mío) (sonríe), dije que me parecía que entiendo que en todas las materias había algo que podían aportar algo de la práctica, pero para mí Formación 3 es como un preludio…
Manghi.- Iniciática.
Docente.- Y no sólo que fue iniciática. Porque todavía sigue siendo un lugar donde los alumnos pueden practicar. En los otros lugares de práctica a veces los alumnos sólo pueden escribir, transcribir, porque a algunos les toca sólo transcribir, a algunos les toca mirar a los alumnos, que no miran tanto a los psicomotricistas, a otros les toca…Entonces acá, algo de lo que pasa, que es centrar en la práctica, conversar acerca de la práctica, pensar juntos cómo podía haber sido, a mí eso me parece nodal. ¿Por qué es difícil la transmisión de nuestra práctica? Bueno, porque no es sólo técnica y podés ir por acá, por acá, y por acá, …., sino que uno tiene que armar con el otro..... (34.30) Entonces, para mí el hecho, por ejemplo, de que ellos traen, van y hacen una prueba. Hacen una prueba con un montón de respaldo, con cuatro años de carrera y el respaldo de lo que vamos haciendo ahí. Entonces prueban algo, vienen y preguntamos, y alguien dice: "Esto no lo pude resolver. Lo resolví así", y entonces se abre, en un ámbito que tiene que ser de confianza, sino nadie dice nada. Entonces, la verdad es que se equivocan…
Manghi.- ¿No dice nada de qué?
Docente.- Si no hubiera un ámbito de confianza, nadie va a decir nada en un ámbito que no es seguro. No va a poder abrirse ….
Manghi.- En cierto sentido vos pensás que la Formación Corporal 3 es más genuinamente práctica psicomotriz que las prácticas.
Docente.- No podría decir eso. (sonríe)
Manghi.- Das esa sensación cuando vos explicás.
Docente.- Me da esa sensación que encontramos ahí una posibilidad que hace junto a las otras

cosas que ellos también encuentran. Lo que pasa es que ellos acá todos pasan por esto. En las otras prácticas es como si Manghi- Yo decía si en el plan de formación….
Docente.- Es como si fuera algo que ellos…. acompañar (36.12). No sé, me acuerdo ese día que hablamos cómo se podían encarar las prácticas. Que las prácticas se podían encarar como…….de una práctica. (36.25)
La verdad es que para mí no está resuelto el tema de las prácticas. Hay que seguir cómo funciona.
Manghi.- Sí, sí, si.
Docente.- Entonces diría que todo sirve, no diría que esto es más, en todo caso aporta a las búsquedas que se están haciendo. Hay ahí algunas cosas que se relacionan a lo educativo, que ellos van pudiendo practicar, y a algunos les toca practicar a cargo de un grupo. A algunos les toca una vez, a otros les toca dos veces, a otros les toca cinco veces. Yo creo que todo es de a poco. Pero sí me parece que como carrera nos falta, seguir pensando cómo acompañar el ingreso a las prácticas de los estudiantes.
Y acá creo que lo que permite la Formación 3 es una entrada bastante masiva, de todos los alumnos a la vez, bastante contenida, y un poquito en el sentido de lo nodal, de cómo uno arma con el otro. Un poquito, no es que uno va a armar una…,. por ejemplo, en el primer encuentro ellos van sin ninguna dirección a encontrarse con un viejo y ahí se encuentran con qué saben de lo psicomotor, qué respaldo tienen naturalmente, espontáneamente, ¿les sale ubicarse desde la psicomotricidad? O van a tener una charla con un viejo de bueyes perdidos, charlar de la política, ¿se quedan conformes con la política? Está el televisor encendido. Son cosas que pasan. Son cosas de cómo resolverse. (38.00) ¿Saben a dónde van? ¿Qué pregunta hay que hacer, qué mirar? Entonces, eso es un solo encuentro con el viejo. Y dicen: ¿qué voy a hacer?
Pero es, a partir de ese encuentro donde van un poco en bolas, de alguna manera, sin una dirección, en ese sentido, pero no, y se dan cuenta cuán metidos están. Entonces, alguno descubre que la mujer con la que fue a trabajar está acostada y que al ponerle una mano en la rodilla produjo tal efecto. Entonces, eso nos permite mirar un poquito qué quiere decir tocar al otro, y cuándo, y porqué. Me estoy acordando otra de este año: una que leyó algo de la importancia de las manos en esa persona. Entonces dijo algo de las manos e hizo un gesto, que no me acuerdo perfectamente lo que fue, entonces toda la intervención, que no era una intervención, era un encuentro, tomó una fuerza a partir de darle un valor a las manos..
Otros no: llevan la arcilla y dicen: “Ahora vamos a trabajar con la arcilla; y ahora no sé qué”, y se dan cuenta qué rasposo que es, y siguen porque lo han preconcebido por esto o por aquello. Algunos van con esto y con aquello, pero lo pueden armar de una forma que les sirve. Es super enriquecedor ver lo que pasa. Otra chica armó una cosa que había llevado la pelota y cada vez que se pasaban la pelota decían algo que tenía que ver con la historia. Algunas cosas adaptamos, los viejos quieren ser escuchados, puede ser que sean imparables (39.42), entonces ella preparó eso. Salió bien. Entonces, de ahí, escuchar estas cosas que van apareciendo y conversar sobre eso, no es sólo ir, es todo lo que conversamos después, lo que compartimos.
Y después en el encuentro con el niño, que son dos veces, o el encuentro con el grupo, cuando lo hacemos, que son dos veces, hay un poquito de línea donde decimos que esto que no se pudo hacer ahora, sigue. Entonces en cualquier tratamiento psicomotriz, en cualquier intervención de psicomotricidad, hay un poquito de duración. Cuatro encuentros con docentes, o que sean dos, o a veces es uno. (40.20) No es que….(40.23)
Cuando ya hacen los cuatro o seis encuentros, apunta a eso, a cómo uno teje en el trabajo y entonces ahí es donde pueden leer más, lean. Uno lee de verdad, pero ¿lee de la teoría y lo fuerza?. ¿Lee y lo entrama con la teoría, y lo lee y busca la teoría que lo sostenga? Y, no sé, esto para mí es un dispositivo que está muy interesante porque es para todos a la vez. Es un dispositivo grupal…
Manghi- Bueno, ¿cómo hacés.? Vos lo notaste por lo nodal, ¿no?
Docente.- Sí.
Manghi.- Que eso sería lo nodal, lo específico, la intervención con el otro, ¿no?
Docente.- Sí, es a partir de lo que el otro trae y con el otro.
Manghi.- Y eso es fácilmente perdible…
Docente.- Sí, inasible. Puede ser inasible. Entonces, ¿cómo transmitir esto que se construye vez

a vez, con el otro?
Manghi.- Vos además estás diciendo que es lo difícil de la transmisión de la psicomotricidad.
Docente- Sí.
Manghi.- Que es como que hay algo que es nodal, que tiene que ver con esto que se va haciendo con el otro, y que vos decís que es lo difícil de asir, lo difícil de transmitir. Digo yo: lo difícil de sostener en el trabajo, porque uno como psicomotricista también podría caer fácilmente en la técnica, perderse en esto que es lo difícil, lo nodal, ¿se entiende?
Docente.- Sí, en fórmulas. ¿Viste que Wallon habla de fórmulas, que hay una parte que habla de las fórmulas? Como no quedar enganchado con una fórmula es el riesgo.
Manghi- Sí. ¿Lo notas como un riesgo eso?
Docente.- Sí, digo que es lo difícil de nuestra profesión, como que es algo de lo abierto. Nuestra disciplina tiene forma, pero es abierta y flexible. Pero tiene forma. Lo que le pasa a los alumnos, a veces es que es tan informe, que llegan a la formación 2…..(43.12) , y llegan a este año, que es tercero y dicen: "Recién en tercero entiendo de qué se trata la psicomotricidad." Eso yo no sé si vos lo escuchás en tu cuarto, quinto año que das. ¡Ah, vos hacés primero también!
Empiezan a entender con la teoría 1, siempre teoría 1 es como un lugar donde empiezan a entender. Algo en introducción se abre. Pero ellos, muchos dicen eso:" ¡ahora entiendo más!" No es que no entiendan, entienden más. Comprenderlas o tomarlas con más claridad lo que es la psicomotricidad a medida que transcurre la formación. No sé, tal vez también es algo que debería seguirse trabajando. ¿A lo mejor la práctica ayudaría, la práctica antes ayudaría a que se pudiera entender más de qué se trata la psicomotricidad? Pregunto.
Manghi.-- ¿O acompañar de otra manera?
Docente.- Acompañar de otra manera?
Manghi.- Podría ser.
Hablabas de metáforas, que querés trabajarlo con metáforas. Eso ¿Cómo lo Incorporas, de dónde, vino del Kum Nye.?
Docente.- Las metáforas están intrincadas en el relato de la psicomotricidad ya. Entiendo que cuando uno habla de algo de cómo transmitir la psicomotricidad a los estudiantes, tiene que ver con cómo hablar de la psicomotricidad. Y en la psicomotricidad hay cuestiones que tienen que ver con conceptos, pero que aún los conceptos pueden ser nombrados con imágenes, con metáforas.
Y también digo que cuando uno habla de un niño, del proceso de un niño, como no es tan fácil decir…, a mí me parece que cuando uno sólo se refiere a la toma del lápiz más adecuada, la postura es rígida, eso hace falta decirlo, pero a veces no habla del todo lo que se hace en psicomotricidad. No sé, me parece que siempre el camino de lo que hacemos en psicomotricidad necesita más palabras que solamente algunas palabras más, entre comillas, "técnicas". Entonces ahí voy a poder transmitir algo de lo que hicieron, como esto que te decía de las manos, hay algo ahí que es de lo poético, o de lo sensible, que permite conectar más con el sentir. Y hay algo del sentir que es cómo uno lo relata. Y a veces me pregunto porqué, me acuerdo el año pasado, al fin de la cursada del 2015, que es en julio, una chica lee una reflexión que había hecho. Y yo digo: "¿Qué es lo que pone ella en la escritura que hace que la mitad del curso se conmueva?" Entonces yo digo qué es lo que está puesto en la palabra escrita del sentir, que a veces está y a veces no está. Y a veces vos leés algo y tiene que ver con cómo uno lo narra. Hay algo de la narración que es cómo la palabra sigue como ligada a algo del sentir, no queda desprendida. O este año hubo un trabajo que presentó una chica en formación 3, que escribe muy bien, y capaz que si lo leía alguien decía: ¡Qué bonito!, estaba muy lindo escrito. Y nosotros le pedimos que lo hiciera de vuelta. Entonces, ¿cómo es esto? Y los alumnos decían: "Sí, yo veía algo raro. Me dejé encantar por algo.!. Pero lo que estaba era que ella lo decía muy lindo, de saber escribir muy lindo, y había algo que no era cierto, no era del todo cierto. Ella decía que era muy lindo lo que había pasado, pero cuando relataba eso que había pasado, no era eso tan lindo. ¿Cómo te das cuenta de eso? Porque hay algo que está en la palabra escrita, que tiene que ver con cómo lo lee lo puede sentir. Es raro, pero algo de esto es.
Manghi.- Sí, sí.
Docente- Te estoy hablando de distintos ejemplos, pero bueno, porque tienen que ver, a veces. Ésta era una metáfora preciosa, pero estaba desprendida de la situación que ella contaba. No se

leía en lo que ella contaba que era eso lo que había sucedido.
Manghi.-¿ Esto es lo que me decías antes de la palabra enraizada?
Docente.- La palabra enraizada en el sentir. Que uno se nota si eso que dice tiene que ver con la experiencia que quiere contar o no. Y a mí me parece que eso está bueno trabajarlo, como psicomotricistas.
Manghi.- Una pregunta que tiene que ver con lo que ellos practican ahí adentro, .en Formación Corporal, respecto del ser psicomotricista, como si fuese ahí mismo, en formación…. Porque se habiliten a la palabra, a usar la palabra, que prueben con la voz, que se vayan animando a decir lo que están leyendo. Es como "in situ",¿ ahí mismo hay una práctica profesional?
Docente.- Prepararse para la práctica profesional…..
Manghi.- Sí.
Docente.- Sería…
Manghi- Un aprendizaje de la práctica profesional, digo.
Docente.- Un aprendizaje de la práctica profesional. Igual insisto que es como un laboratorio, en el sentido de un lugar poco seguro (49.55). A la vez, ellos salen afuera de la cátedra, tienen que buscarse sus propios participantes y ahí trabajamos un poco en relación a qué es esto, cómo va. Vale decir: "Che, ¿me ayudás?" como posición. "Necesito ayuda."
De alguna manera, yo les decía cómo ellos se presentan como estudiantes avanzados de la carrera y que necesitan realizar un trabajo práctico. Tienen que presentarse como alumno, no presentarse como psicomotricista. Ahí hablamos de la ética….(50.30)
Manghi.- Sí, pero vos estás hablando de la práctica de salir. Y yo digo de las clases, la clase misma, cuando te ven a vos, vos intervenís con metáforas, bueno, ves lo que surge ahí en el grupo….
Docente- Yo creo que hay un poquito en las formaciones corporales en general, me parece que hay un poquito de que es una muestra de cómo un psicomotricista lee. De cómo un psicomotricista lee una situación…
Manghi.- Pero digo: es una muestra porque estás vos haciéndolo, pero además, por lo que yo vi en las clases, están ellos ensayando a partir de esa muestra también.
Docente.- Sí.
Manghi.- Es decir que hay ahí, por eso decía, como un aprendizaje ahí de tomar el rol o de tomar el lugar.
Docente.- Sí.
Manghi.-- ¿Eso sucede?
Docente- Sí. ¿Si ensayan en el rol, decís? Sí. En la 2 y en la 3.
Porque en la 2 ensayan dando una consigna con los compañeros. Y en la 3, con estas salidas que te digo.
Manghi.- Sabés que para este trabajo yo me tuve que poner a leer más de lo que había leído para mi formación, Pichòn Rivière. Entonces me encontré con alguna pregunta, más que nada de índole de la práctica, pero más que nada de índole teórica. . Porque yo, pienso ¿en qué punto se conectan Wallon y Pichón Rivière respecto a lo psicomotor? Teóricamente, quizás le encuentro poco lazo. Sí le puedo encontrar más cierto fundamento, cierta cuestión práctica, pero no desde la teoría propiamente dicha. ¿Vos cómo hacés esa relación, cómo entra Pichón Rivière en la formación corporal? ¿En la lógica de lo psicomotor?
Docente.- Yo creo que entra en la lógica de la transmisión, por una parte. Eso es un aporte que hemos tenido desde el principio de las formaciones corporales, porque trabajamos como psicólogos sociales…(53.37) Entonces eso fue como una marca que tuvimos y que enriqueció la forma de aprender la psicomotricidad grupal. Cuando hablamos en psicomotricidad del "entredós", en lo grupal es entre muchos, entre todos. Entonces sería que hay algo que es entre dos que se arma entre psicomotricista y paciente. . Pero hay algo que se puede armar en las clases, que es el entre todos…(54.00)
Quizás ahora no se están, tendría que mirar un poquito más todas las cuestiones teóricas, pero hay algunas líneas que escribe Pichón Rivière como ….(54.10). Vos tenés que hablar del aprendizaje, bueno, que son cuestiones de la psicomotricidad que se tocan. Él habla de la pertinencia, de la pertenencia, que nosotros tomamos, la cooperación. Que podría uno tomar incluso para evaluar el aprendizaje grupal. Enseguida notas quiénes son los que cooperan, digo

pensándolo en los términos de Pichón: quiénes son los que cooperan para el aprendizaje y quiénes son los que no cooperan. Y cómo pensar en cómo generar y cultivar una actitud de cooperación es parte necesaria para que el aprendizaje se produzca, pero a la vez es necesaria para trabajar con un otro, que padece. Uno no va a ir a marcar el error, lo que no está. Quiero decir, a veces uno lo marca. Pero como actitud en ese sentido decía de alojar al otro. El estudiante también.
Y hay cuestiones de Pichón para lo educativo que se pueden tomar. Pichon Rivière tiene bastante influencia del materialismo dialéctico también. Así que quizás hay más cosas que las que aparecen. No estoy segura de los años de cada uno. ¿Wallon fue un poquito anterior? ¿Convivieron?
Manghi.- Sí, pero no se leyeron, me parece.
Docente.- No se leyeron pero tienen las influencias de la época…., en ese sentido. (56.20).
Pero bueno, para mi fue, para mí es una parte importante ser psicóloga social. Para poder manejar esto de los grupos me parece que hay algo de esto que ayuda en las formaciones corporales. Entonces, hay una materia que tienen en la formación los estudiantes que es Institucional, Grupos e Instituciones, que toma a Pichón Rivière. Y bueno, nuestra práctica es en grupo muchas veces porque todo lo comunitario, todo lo educativo. Así que para mí ahí hay un enriquecimiento de todas las teorías de lo grupal, o algunas. Pero como docente de formación corporal digo que es bastante interesante contar con ese aporte. O algo, Pichón Rivière o alguna teoría que sostenga y permita también acompañar a un grupo.
Manghi.- Bien.
Marina, ¿hay algo particular que quieras abrir que te parezca importante. en relación a la formación corporal?
Docente.-……Te pregunto: Vos lo que estás trabajando son las formaciones corporales en Untref.
Manghi- Sí. Ahora lo que estoy haciendo es husmeando de qué se trata, en principio eso. Y encontrándome con que también aparece en la formación corporal algo, como vos lo nombrás, lo nodal, y que también es difícil de sostener en el encuadre universitario. Vos decís: difícil de transmitir. Pero también difícil de sostener en sí mismo. Con esto que vos decías: cómo acompañamos a aquéllos que parece que no les alcanzan los recursos, esta cosa así de que hay un más que aparece por diferentes lugares. Eso vos lo notas?.
Docente.- No diría difícil de sostener. Me parece que es al contrario, lo siento como una…
Manghi.- Para la tradición universitaria…, te estoy hablando.
Docente.- Porque lo siento como una riqueza, y lo puedo imaginar usado en otras disciplinas.
Manghi.- No, estoy pensando para la tradición universitaria, para lo que se espera para el aprendizaje universitario.
Docente.- De todas maneras, hay algo ahí que no puedo negar, que es …
Manghi.- Perdón. Ejemplo: para esta chica que vos decías: “Le hubiesen aprobado el trabajo en la universidad”.
Docente.- La que…
Manghi.- La que vos le dijiste “Escríbilo de vuelta”.
Docente.- No. Si lo leía alguien que no era profesora de la cátedra. Estoy segura que por ahí vos como psicomotricista leyendo….
Manghi.- Pero yo te estoy hablando de parámetros universitarios, hay ciertas cuestiones ahí donde quizás….
Docente.- No sé si se lo hubieran aprobado. Digo: si alguien no era profesora, y no leía lo que estábamos leyendo nosotras en esta materia… Yo al contrario, con relación a la psicomotricidad, (1.01.05), lo que escucho, porque es nuevo en esta materia, pero lo que escucho es mucho interés. Con esto de tener contacto con los otros profesores. Hay un interés. Muchas cosas igual son difíciles en la tradición universitaria. Porque por ejemplo en el curso de especialización, a pesar de que nos hablan de la…. (1.01.25). muchos profesores no lo hacen para nada, es un aburrimiento (ríe), y otros, la mayoría, no permite un trabajo de a dos, son todos trabajos individuales. Y yo digo: bueno, para trabajos cortitos de cada materia, si no hay una apuesta y una confianza para hacerlo de a dos para enriquecernos, que es más difícil que hacerlo solo. Si lo hago sola es más fácil que hacerlo con el otro. O sea que están estas contradicciones.

O puede ser…(1.01.55) qué de lo corporal, y a veces ni siquiera en nuestra carrera. Yo me acuerdo Patricia Schieri fue la que vino a dar un curso de no sé qué, y no sé qué charlando la vez anterior me dice: "Acá no se puede….." ¿Qué hacés vos? Dale , hace algo……Después parece que fue mejor (ríe). ¿Te dijeron? (1.02.00)
Manghi.- No, porque yo ni hablé. Yo fui, hice presencia y salí.
Docente.- Creo que hay una cosa ahí de qué lugar puede ocupar lo corporal o esta perspectiva desde la psicomotricidad de poner el cuerpo, que no es lo corporal simplemente .el cuerpo pensado como construcción con el otro es cuerpo y palabra. Sino es cuerpo solo.
Entonces vos decías que hay una cuestión que tiene que ver con que es difícil que entre en la tradición universitaria. Lo que pasa es que ¿sabés porqué yo decía que lo pienso al revés? Porque es un desafío, porque yo hago una apuesta tan grande a eso, que parece que si yo digo que es difícil parece que lo corto.. En cambio si yo digo: ¡Qué interesante!, es un desafío para ver cómo esto puede entrar, o se…. (1.03.49). ¿Cómo lo verías?
Manghi.- No, no. Ni una ni otra quiero…. Yo tengo que tomar un lugar en la investigación no voy a ser psicomotricista militante…(1.04.06). .Voy a ser una psicomotricista que está pensando cuáles son los lugares valiosos, los lugares difíciles, las posibilidades, las preguntas, los problemas.
Docente.- ¿Y ya empezaste a bucear?
Manghi.- Claro, algo así, más que una vendedora de la psicomotricidad, porque no lo podría, quiero decir. Sí voy a defender a Wallon. Sí una de las decisiones de mi trabajo es decirnos que tenemos que leer a Wallon. Eso sí lo voy a plantear como una propuesta de lo que también vengo viendo. Quizás de volver en todo caso, así como vos lo decís: a este planteo nodal de la cuestión con el otro, cuerpo y palabra, bueno, ahí. Y también por su articulación con lo social. Entonces, desde ahí, voy a hacer esa bajada. Pero lo demás es, no una perspectiva crítica para dar palos, sino una perspectiva crítica para pensar el problema, para analizar las situaciones que tenemos. Porque sino, si yo me pongo en militante…
Docente.- Uno se pone militante de algo, porque vos estuviste trabajando e investigando con Wallon, y yo estuve trabajando e investigando con la formación corporal y puedo decir tomen de acá… (1.06.00).
Manghi.- Claro, tal cual, estoy haciendo un poco eso.
Docente.- ¿Podés enunciar como preguntas el problema, que quieras compartir?
Manghi.- Sí. Uno de los problemas que está dicho hoy acá tiene que ver con esta dificultad de poder asir eso que no es del todo asible, por ninguno de los costados por los que se lo encare. No es el cuerpo, no es lo corporal, no es la percepción, no es…..,, o es un poco más allá. Eso es un problema que voy a tratar de ubicarlo como tal.
Otro problema es por dónde va la propuesta intervencionista de la salud y de la educación, que deja por fuera esto, para tratar de tecnificar. Y eso también lo voy a tratar de decir. Y eso es un gran problema que tenemos, porque hay que ser muy crítico como psicomotricista para a cada rato correrse de ese lugar que la mar…general…
Docente.- La inercia.
Manghi.- La inercia, el sentido común, el DSM 4 Y 5, todo eso. El patrón (sonríe), el trabajo quiero decir, porque los psicomotricistas van a entrar en un equipo de trabajo que no va a tener esta lectura. Entonces, eso es un gran problema. Ésos son los dos grandes problemas.
Y después me parece que también voy a intentar, veré si podré, ubicar que claramente esto viene de la mano de cómo la ciencia fue pensando mente-cuerpo, mente-cuerpo, como se fue desoyendo otros espacios para que se posibilitara o se relacionara de alguna manera posible eso.
Docente.- Sí, esos son problemas en tanto uno los mire separados. El punto es: no es esto, porque es esto y esto. No es cuerpo, porque es cuerpo y es palabra, como si fuese algo de la trama.…
Manghi.- ….y la ciencia cada vez pide trama que achata….
Docente.- Sí, sí, cuando la palabra achata la experiencia.
Manghi….Pero también insisto, por eso elegí el tema, yo también lo pienso como un espacio de mucha apertura y encuentro, si querés entre comillas, verdadero, del trabajo del cuerpo y la palabra, y que está buenísimo que suceda. Y no lo pienso como un desafío: "Ah, no, no va". Será .un espacio pequeñito de, ya que estamos con la palabra, "resistencia". (ríen)

Docente.- Pero igual hemos avanzado. Cuando yo empecé a cursar en un departamentito de Myrta Chokler, que estábamos muy escondidos, a pesar de que la psicomotricidad no tiene todavía una amplia difusión en el concierto de….(1.10.00)., se nota el camino recorrido
Manghi.- Síiii.
Docente.-. Ex presidente largamente de la AAP. Se nota el camino recorrido, y también es cierto que en muchos lugares, los alumnos decían que a veces hay equipos en que son resistidos, y a veces son bien mirados. Eso también vale…
Manghi.- Seguro.
Docente. Hay lugares que…., y hay otros lugares que dicen: "Ah, mirá qué interesante! Piensan esto, mirá qué interesante.". También me ha pasado al dar clase, no hace falta a veces apasionarse, me ha tocado al dar clase, en donde hay algo del sentir y es cómo uno lo transmite, por ahí una palabra que uno expresa que no agita banderas en la forma en que dice, que es un trabajo corporal; la palabra está, el cuerpo también. Entonces es algo por ahí, uno puede seguir investigando cómo los psicomotricistas, digo yo, transmitimos en la materia que sea que demos también estas cosas nodales. Y que a veces lo tenemos por la experiencia de cada uno de joven tramadas, y otras veces menos, pero son las búsquedas de la disciplina. Porque la disciplina todavía está….
Manghi.- Y seguramente no va a ser única, ni integral, nunca, , ¿no?
Docente.- No, no, no, no, claro.
Manghi.- Sí, bueno, por ahí.
Docente.- Bueno. Ni siquiera esto de que por ahí que la ciencia lo plantea, los problemas, los grandes problemas, nada, esta palabra que cambia de cuáles son los grandes desafíos de la psicomotricidad, los desafíos vienen de los grandes problemas. Pero pensándolos como desafíos, son como lugares a desplegar, a encontrar soluciones.
Manghi. Tal cual. Sí, sí, sí, sí. A celebrar.
Docente- Bueno.
Manghi.- Así es. FIN

6. Brukman S. (27 de enero de 2016)

Entrevista Nº6
Brukman, S.: Docente FPC UNTREF: FPC I
Fecha: 27 de enero de 2016

Manghi.- (explicación de la tesis: el conocimiento que se construye en formación corporal)… (5.48)
Docente.- Haciendo historia, yo me recibo de fonoaudióloga y hago la formación en la AAP, Empiezo en el 81 y en el 84 nos recibimos de psicomotricistas, del '80 al '83, y ya en el 84 empiezo a trabajar, fui convocada por Daniel Calmels, que era el coordinador de la Asociación en ese momento, y me convoca a mí y a otras colegas a formar parte del Departamento de Formación Personal Corporal.
Así que mi estada, mi trabajo en la formación personal corporal empieza en el año 84 como docente en la AAP. Y uno diría que desde el 84 hasta la fecha yo vengo trabajando en la formación corporal personal, en la formación de los psicomotricistas. Y ahora en la Universidad, entre otras materias, en la Formación Personal Corporal….
Manghi.- ¿En ese momento se llamaba Formación Personal Corporal?
Docente.- Me parece que la llamábamos Formación Corporal. ¿Sabés que entré en duda ahora si la llamábamos Formación Personal Corporal o Formación Corporal? Lo voy a averiguar. Ya no me acuerdo. Ahí yo trabajaba en la Asociación con la gente que estaba en el último año, y también trabajaba con los que hacían esa práctica profesional, y trabajé como en diferentes instancias, en los diferentes dispositivos que a partir de la Asociación aparecía gente que venía a distancia, formaciones a distancia, formaciones que eran mensuales de gente que venía de otros lados, y en la formación regular.
Hasta que de la Asociación se hace el pasaje a la Universidad, y ahí empiezo a trabajar, empezamos a armar el taller de introducción a la psicomotricidad. Ahí trabajábamos: Marina, Claudia y yo como titulares, y Alejandra, Mónica Rodríguez y Susana Mo como adjuntas. Ésa

fue la materia que inaugura la especificidad del trabajo de la formación de psicomotricidad en la Untref.
Manghi.- ¿Susana, Mónica y quién más?
Docente- Susana, Mónica y Alejandra Papandrea estaban de adjuntas. Mónica trabajaba conmigo, Alejandra trabajaba con Marina y Susana con Claudia. O sea que cuando entramos a la Universidad, en donde hay que reordenar y armar un nuevo programa, uno diría que con cimientos obviamente y bases sostenidas de una trayectoria de un trabajo anterior. Lo que pasa es que la entrada a la Universidad marca un hito importante para la profesión, para nuestra profesión. Eso no te lo tengo que decir a vos que trabajás bastante en función de la legalidad. Pero la entrada a la Universidad ya marcó, en donde hubo que reordenar algo del dispositivo del trabajo, y de hecho se inaugura con el taller de Introducción a la Psicomotricidad, y después de ahí se empiezan a armar las cátedras Formación 1, Formación 2 y Formación 3.
Así que, como historia, uno podría decir varios años, digamos.
Hay algo de la formación personal corporal que realmente siempre me captura. Y me captura en el punto en donde uno diría que hay algo de la ética que sostiene el trabajo en la formación personal corporal, es este punto, y por lo menos ahora haciendo pie en la Formación 1, en donde hay un trabajo de investigación partiendo de la investigación del propio funcionamiento psicomotor, para enlazar justamente con la teoría, con la práctica, a partir de la experiencia personal corporal. Pero no entendiendo a esto como una cosa dicotomizada entre la teoría y la práctica. Sino cómo esto recursivamente (11.05) afecta a una y a otra. Sí, en la academia tenemos las materias Teoría 1, Teoría 2. Tenemos a las Formaciones. Pero dentro de lo que es el trabajo en formación personal corporal, en la Formación 1 hay como una entrada importante en un tiempo de proceso, que también es esto: el trabajo es un proceso, por lo tanto es un encadenamiento, digamos que uno podría decir sin linealidad (11.37), donde tampoco hay…, digamos: hay un programa, hay objetivos, hay una metodología y hay un "ir hacia", que es el trabajo para la práctica profesional.
Y hay un punto del proceso en donde uno diría que es singular, dentro de eso que es general, está la singularidad del proceso de cada alumno, en donde en la Formación 1 hay un tramo de trabajo personal.
Trabajo personal en función siempre del rol profesional. Pero la formación personal corporal 1, que abarca diferentes temáticas, uno se toma de instrumento de trabajo en esa investigación para poder armar relaciones, encadenamiento, conceptualizaciones. O sea, no desligado. El proceso de la formación personal corporal como proceso formativo y de transformación. O sea, ¿cómo uno evalúa algo de un proceso? Cuando algo cambió.
No sólo en la posibilidad de conceptualizar sino en algo de la posición de escucha, de mirada, de interlocución, de interpelación, de intercambio. Hay un trabajo que va apuntando también a lo que implica al rol profesional.
Manghi.- ¿En este sentido es personal, decís vos? Por esto de formación corporal personal.
Docente.- Sí, se llama Formación Personal Corporal. Porque hay algo, sí, todo el tiempo de lao personal, pero no para quedar …. , obviamente estamos en una academia, estamos en una universidad, y eso no es un espacio terapéutico.
Manghi.- Eso me lo nombraron varios, o cierta generación…. (13.44), esto de "no es un espacio terapéutico". ¿Por qué esa necesidad de marcar…?
Docente.- Sabés porqué hay una necesidad? Porque hay que encuadrar. En el sentido de que…
Manghi.- ¿Pero por qué habría la posibilidad de creer que es terapéutico?
Docente.- Porque es creer, porque de repente, cuando uno ya tiene cierta experiencia, esto no acontece de este modo. Pero hay mucho trabajo que moviliza al alumno. Y ese trabajo hay que encuadrarlo, en el sentido donde hay cierto límite, en donde hay que acotar algo que puede ir "in situ", "en", para compartir y trabajar dentro; otro que puede ser trabajado como por fuera del espacio de la Universidad; y también en un "entre": entre el grupo y entre los docentes, digamos. Cada vez menos, pero ocurre que a veces hay que encuadrar cierta cosa, porque no es un espacio terapéutico. Es un espacio de aprendizaje.
Lo que pasa es que ahí, cuando vos me decís: "¿Cómo…?", se aprende de eso. Para mí no hay mala palabra (14.57), pero también en la Universidad hay que encuadrar, porque a veces que sí hay singularidades o personas que traen problemáticas que a veces exceden o traspasan u

obstaculizan el proceso que en el grupo se está gestando. Entonces, hay como diferentes cuestiones. Esto no es que uno dice: "Éste es un espacio", aparece, uno trae su propio material de trabajo. Si trabajamos con el cuerpo y sus imágenes, uno trabaja con sus propias imágenes; si trabajamos con el cuerpo y la historia, uno trabaja con su propia historia. El recorte, es un trabajo que va como acompañándose, no es que van y cuentan la historia de la vida, no se trata de eso. Es todo un trabajo, después podemos empezar en los contenidos, cómo, pero….(15.52) Es un proceso gradual, de acompañamiento, en donde la apersona es como material de su propio trabajo. Su historia está en juego, sus imágenes están en juego. El trabajo que se va haciendo es poniéndose en juego y en la relación con los otros todo el tiempo. Entonces hay algo ahí que se va jugando y pivoteando entre lo singular y el grupo, entre el grupo y lo singular, va pivoteando entre este ir y venir.
Manghi.- Vos tenés ahí algo.
Docente.- Yo tengo algo que armamos como un mapa conceptual, como del dispositivo pedagógico. Yo te lo puedo mandar esto.
Manghi.- Ah, dale, me interesaría.
SILVIA.- Que es un poquito…
LAURA.- ¿Y eso cómo fue armado?
SILVIA.- Y, eso fue porque nosotros hemos tenido algunas reuniones.
LAURA.- Cuando decís nosotros, ¿a quiénes te referís?
SILVIA.- Este punto lo armamos con Mara, una parte. Mara trabaja conmigo, primero como ayudante y después como Adjunta, desde la AAP. Ahora Mara no va a trabajar en la Universidad.
LAURA.- Ah, no sabía!
Docente.- Es posible que no. Se va de la Universidad.
Manghi.- ¿Ya es un hecho?
Docente- Yo creo que sí.
La verdad que es un trabajo muy, muy, de mucha cosa, basado en …. Esto surgió, esto lo armamos porque surgió de una reunión del departamento de Formación, en donde empezamos a hablar de algunas cosas y nosotras armamos como un mapa conceptual del dispositivo pedagógico. La incluyo porque son muchos años de trabajo. Lo que se hizo de Formación realmente fue un trabajo en el cual muchas cosas vienen pensadas de antes y viene en (17.53) todo este trabajo con la Universidad.
Bueno. Acá vamos a los contenidos y el dispositivo. No sé por dónde íbamos. Íbamos en función un poquito de que vos me preguntabas porqué esto de "personal".
Manghi.- Sí. Y vos me hablabas que "se pivotea".
Docente.- Sí, uno pivotea, porque aparece lo personal en la trama grupal, y lo grupal cómo afecta a lo personal. Y eso es, como uno diría, de doble afectación todo el tiempo y en el devenir del proceso, también. Como aquello que puede ser punta de lo personal, que ubica algo de lo conceptual que enlaza ese ida y vuelta, y que ubicamos en función del futuro rol. Hay como un ir y venir. No es que uno dice: "¡Ah, bueno!" Yo lo que a veces… (18.51) Yo creo que un alumno, si no puede trabajar con ciertos aspectos personales, se va complicando después. Por ahí lo que tenemos que aceitar es cómo son esos pasajes y esas continuidades, según la lógica que se va siguiendo, en la Formación 2, en la Formación 3. ¿Se entiende?
A veces yo, cuando se habla tanto de la técnica, digamos, ahí hay como ciertas cosas….
Manghi.- ¿Qué?
Docente.- Es como que la Formación Personal, la otra es como la Técnica, y la otra es como la Profesional, la salida.
Manghi.- 1, 2 y 3.
Docente.- 1, 2 y 3. Es como una lógica que para mí hay que revisar.
Manghi.- ¿Eso está instalado así, o subyace?
Docente.- Bueno, ¿viste que en la Formación 2 ellos ven "técnicas"? Y yo ahí creo que tenemos que revisar, no me voy a meter ahora en ese capítulo. Pero creo que en un punto se le va dando vuelta, es como que a veces se pierde la especificidad del trabajo. Entonces parece que somos "esferodinamistas¨", "folkloristas", y todas las técnicas que atraviesan. Ésos pueden ser ciertos recursos que uno toma en relación a una lógica de trabajo como psicomotricista. Entonces, para

mí la relajación, yo soy terapeuta en relajación, y digamos que la relajación no es lo mismo que hacer esferodinamia, ¿se entiende? Puede haber algo de la esferodinamia que me trae a la lógica del trabajo con la relajación, o del trabajo personal, como el juego.
Manghi.- ¿Me estás hablando de una lógica, como que sería una lógica psicomotriz?
Docente.- De una lógica psicomotriz.
Manghi.- ¿Y cuál sería esa lógica psicomotriz, o con qué autores vos la ubicás, o desde dónde?
Docente.- Mirá, uno diría que hay como una lógica en función de la mirada y de la posición que yo tengo en función de cómo voy a entender el funcionamiento psicomotor. Hay cierta lógica del trabajo, de cómo yo puedo pensar la quietud y el movimiento, el silencio, la actitud postural, la dimensión del otro, la relación al otro, obviamente, los procesos de subjetividad. Bueno, todo eso yo lo puedo pensar, pero después yo puedo pensar dentro de esa técnica qué…, tiene una lógica, porque la esferodinamia tiene su lógica, y es una técnica específica.
Ahora, a veces me pasaba que parecía que los alumnos se tenían que tomar de esas técnicas como si eso fuese patrimonio del psicomotricista. Entonces, ahí me parece que tenemos que revisar la técnica, desde qué lugar.
Porque el alumno, en Formación 1, cuando trabaja por ejemplo con su historia, no es que uno ahí va para indagar la historia del alumno, eso es una excusa. Es una excusa la cuestión del relato. Que el relato además es particular, que no es la historia de la vida, como te decía antes, sino que es un recorte que puede ser: "La historia con mis objetos", "La historia con los espacios", "Las historias con el tiempo", "Las historias con los lugares", qué sé yo, cada uno hace su recorte muy particular. Pero no es para entrar ahí a trabajar los nudos de su historia personal, ¿se entiende? No es.
Obviamente que el alumno, en la puesta en juego de su relato, va tramitando, y por algo selecciona lo que selecciona, va tramitando cuestiones en función de su propia historia. Pero ahí uno trabaja con la posición de enunciación, entre otras cosas, la escucha, qué es la historia, los procesos de subjetivación, la constructividad corporal. Hay varias cosas que se ponen en juego como insumo en la propia formación, que ya lo hice…(23.15), desde antes, desde que entran en la Universidad.
Cuando mis alumnos presentan, hay un trabajo interesante en el segundo cuatrimestre, por ahí vos nunca pudiste venir cuando presentan los trabajos finales de cuerpo y sus imágenes. Eso es un trabajo que se va construyendo pero además uno diría: "Cómo ellos se ponen en juego también en esa posición de poder poner en juego", no tienen que ir a la tesina para poner en juego lo que se pone en juego en función de presentar un trabajo, por ejemplo, entre otras cosas: está la temática del cuerpo y sus imágenes, el contenido conceptual, está el trabajo personal en función de esa temática, y está lo que hago también con eso, y cómo lo transmito. La experiencia en esta dimensión… El lugar de apropiación de la propia palabra….
(llega el hijo)...O sea, uno podría decir: la experiencia entendida como acción transformadora ligada al sentido, a la transmisión, al relato, a la autoría.
Manghi- ¿Ustedes lo trabajan desde Agamben?
Docente.-Sí. La historia desde varios, digamos. La materia tiene de por sí un carácter interdisciplinario como lo tienen todas las materias. Entonces, para algunos contenidos temáticos, nosotros tenemos un primer contenido, un eje temático, ….. (1.18). Los ejes temáticos generales, que uno podría decir: el cuerpo y el lenguaje, y en ése está el lenguaje en el cuerpo, y el cuerpo y la historia; otro eje es el cuerpo y la relajación; y otro es el cuerpo y sus imágenes.
Y dentro de esos ejes temáticos específicos, dentro de esos ejes temáticos generales, uno podría decir: dentro del primer cuatrimestre, que es el cuerpo y la historia, atraviesa a lo sonoro y lo corporal, la narración, la postura y la voz.
Manghi.- ¿Cómo se van diagramando esos ejes? ¿Por qué fueron eligiendo eso?
Docente.- ¡Y bueno! ¿Cómo se fue armando, los programas?
Manghi.- Sí, justamente eso, ¿siguiendo qué lógicas? ¿Por qué eligen: cuerpo - lenguaje, cuerpo - relajación, cuerpo - imágenes?
Docente.- Y bueno, para mí es como nudo central para la formación personal corporal. Un alumno si no entra en la temática del cuerpo y las imágenes, dentro de la formación para mí es un punto importante, como el de la historia. Nosotros, además de la historia personal, todo el

tiempo escuchamos, desde qué lugar escuchamos esas historias. En la práctica profesional, en la salida o en el rol, uno escucha, todo el tiempo trabaja con las historias, individuales, colectivas, si vamos al barrio. Digo: la temática de la historia, el lugar de la posición de enunciación, la relación del cuerpo y el lenguaje, que me parece que son ejes temáticos que seguro que atraviesan las tres formaciones, pero dando las vueltas y los ejes en donde en cada una de las formaciones se hace más pie.
Acá hacemos pie en estos tres ejes. El trabajo con la relajación también es un trabajo importante dentro de la formación personal corporal.
Y te decía: en el cuerpo y la historia, yo invito siempre a una psicoanalista también. Hay como otras perspectivas; está la perspectiva que la psicomotricidad también puede como enlazar, tomar, separarse, diferenciarse, y en este sentido viene una psicoanalista.
En la temática del cuerpo y sus imágenes, han venido artistas plásticos, actores, psicodramatistas. Bueno, yo estoy en el teatro espontáneo, además, donde se trabaja con las historias. El dispositivo en el teatro espontaneo el protagonista es el narrador que se trabaja con la historia y con las sensaciones que trae el narrador…
Manghi.- ¿Eso lo incluís en tu cátedra?
Docente.- Viste que uno va armando recorridos y eso a uno lo atraviesa. Hago algunas cosas dentro de la Manghi- ¿Por ejemplo?
Docente.- Bueno, trabajo con ciertas estructuras del trabajo espontáneo como recurso para una clase, digamos. También en el teatro espontaneo se trabaja mucho la cuestión con lo que me afecta de aquello que escucho del otro, y cómo lo represento, intentando devolver no una literalidad en la escena sino una metáfora. Entonces hay algo que, de eso, yo no te voy a decir, yo después doy un curso de extensión (5.15) de teatro espontáneo, pero a mí me sirve también el teatro espontaneo para lo personal y para mi posición profesional también, como docente, como terapeuta. En algo que a lo mejor a uno lo atraviesa, como lo atraviesan muchas cosas en la vida, ¿no es cierto?
Manghi.- Sí.
Docente.- Y todas esas experiencias justamente se tornan experiencias en el punto donde alguna huella nos deja, nos transforma, y eso se enlaza con mi vida profesional, personal. Ese circuito va y viene. Cuando es algo que queda como más desencajado y no tomado, no es algo que por ahí me transforma, ¿no es cierto?
Manghi.- Sí.
Docente.- Como te toman algunas lecturas, cómo te afectan digamos, en este sentido.
Manghi.- Sí. Sí. Como un recurso. Vos nombrabas antes en vez de la palabra técnica, recurso
Docente.- Sí. Vos me dijiste teatro espontáneo, y de eso por ahí tomo algún recurso para algún trabajo, pero hay una lógica de ese trabajo que también a veces sostiene, yo te hablo de la resonancia tónico postural, también algo de eso acontece (así no se nombra en el teatro espontáneo). Pero escuchando alguna historia hay un efecto y una afectación que resuena. Y esas resonancias tónico-posturales con las que nosotros podemos nombrar algo del funcionamiento, en el teatro espontáneo no se nombra de esta manera, pero algo de eso acontece. Porque se trabaja con aquello que yo recepto de ese relato.
En esa dimensión algo me sirve a mí como para trabajar la posición de escucha. Porque sino, ¿qué es escuchar, qué es mirar? Posición de mirada y escucha: queda como un lindo enunciado que muchas veces hemos repetido todos. Bueno, pero ¿qué es escuchar? Éste es un trabajo que en la Formación es un trabajo cotidiano, desde el dispositivo mismo de ir escuchando. Se trabaja mucho con la escritura. Se trabaja con lo que se llaman crónicas, que queda como muy corta la palabra crónica, pero eso quedó como, uno diría esas crónicas que son lo que voy recogiendo también de esas resonancias, de cada una de las clases, en donde hay un relato todas las clases, en donde se va armando un encadenamiento temporal, un encadenamiento conceptual, un encadenamiento de registro personal y de lo que va aconteciendo a cada uno en el proceso de trabajo. De hecho, se han hecho libros de eso, los alumnos han anillado, algunos grupos de alumnos, porque es fenomenal. Debe pasar en todas las cátedras, de cómo empiezan a cómo terminan. Es muy interesante, cómo fueron mis primeros escritos a cómo fueron mis últimos.
Manghi.- Tal cual. ¿Eso fueron haciendo todos los alumnos?
Docente.- Mirá, algunos grupos. Porque nosotros trabajamos mucho con la crónica, es mucho

trabajo. De hecho, de las cuatro horas, dos Horas de la clase a veces son, se trabaja mucho.
Manghi.- ¿Y cómo es ese mucho?
Docente.- Mucho quiere decir escuchar, retrabajar lo que va surgiendo.
Manghi.- ¿Qué hacen, leen la crónica?
Docente.- Sí, sí. Dos alumnos, en general son dos alumnos y cada uno lo hace individualmente.
Manghi.- ¿Y todos hacen crónicas todas las veces?
Docente Mirá, lo que pido en general es que cada uno vaya haciendo como su librito de viaje. Susana una vez hablaba de bitácora, como su propio recorrido, porque poder trabajar y que ese material me sirva para enlazar conceptualmente, yo tengo que ir teniendo un registro.
Entonces, está el registro que cada uno hace, personal. Está después cómo se trabaja eso en los enlaces y cómo aparece en las crónicas. Y aparecen las crónicas de las crónicas. Por ahí son asignados dos alumnos, pero hay crónicas espontáneas, escritos espontáneos que se van armando.
Manghi.- Vos estás trayendo como dos cuestiones: una tiene que ver con un trabajo sobre las resonancias tónico posturales…
Docente.- Entre otras cosas, ¿no?
Manghi.- …en vistas de una posición para el trabajo; y otra cuestión que tiene que ver con las técnicas. Si yo no supiese nada de la psicomotricidad, te diría: ¿qué hace un psicomotricista?
Docente.- Yo te entiendo Laura. Yo te digo las técnicas, como se fueron trabajando, a lo mejor que tenemos que pulir ahí, cuando aparecen otros en la Formación en la Universidad…(10.44)
Manghi.- Sí, sí, sí. Dejando de lado lo de los otros, digo de psicomotricidad mismo, en donde en la Formación Corporal como encarnándose dos cuestiones: uno por un lado, una formación que tiene que ver con lo personal, con esto de aprender a estar atento a estas resonancias tónico posturales, para ubicar una posición para poder mirar y escuchar, desde dónde; y por el otro lado, ciertos recursos, que se ponen en juego en la práctica, digamos. Como si yo te diría: ¿hay algo particular, propio y específico que hace un psicomotricista y que otro terapeuta no hace?
Docente- Una cosa es un psicomotricista, y otra cosa es el docente en la Formación Personal Corporal. Me parece que esa pregunta, uno la puede pensar….
Manghi.- No, pero te la hago en vista a que vos estás formando psicomotricistas. ¿O estás formando docentes para la…?
Docente.- No, para docencia no. Nosotros formamos para futuros psicomotricistas, que trabajarán en la docencia, eso por supuesto. No sé si entiendo bien tu pregunta. Yo creo que sí hay algo de la especificidad del trabajo del psicomotricista que no hace, o sea…..(12.14), dentro de lo que sería… hay una posición particular en mirar y escuchar el funcionamiento psicomotor, en donde yo diría: el juego, la relajación, si vos querés hablar de trabajo de especificidad; para mí el juego no es una técnica, tampoco. El juego es un proceso de subjetivación, es un proceso estructurante. Entonces yo no puedo hablar de la técnica del juego, sino el juego como estructurante, por lo menos en la infancia. Porque la infancia se despliega, como dice Fukelman, en el escenario del juego.
Después está aquello que acontece en el juego, que arma una mirada específica, en donde se despliega un funcionamiento psicomotor de un niño, por ejemplo.
Bueno, el trabajo con la relajación es para mí un trabajo de especificidad del trabajo del psicomotricista. El teatro espontáneo, no (sonríe). Pero yo puedo utilizar ciertos recursos, en diferentes ámbitos de trabajo que me sirven a mí como psicomotricista. Pero es diferente.
A veces hay una técnica, cuando hablábamos de lógicas, que subtiende cierta lógica, que por ahí, no sé si es equivalente, no es la palabra, pero que también sostiene por ahí mi ser psicomotricista.
Manghi- (asiente)
Docente.- En ese sentido. Yo en la Formación 1 no hablo de técnicas. La verdad, no hablo de técnicas en ese punto. Sí hablo de cierta posición y de todo lo que estamos trabajando en función del futuro rol, todo el tiempo, todo el tiempo. Todos los trabajos van teniendo una secuencia y una gradualidad de despegar, desprenderse de algo “personal”, digo entre comillas, para poder trascender, qué sé yo, una posibilidad de conceptualizar a partir de algo que yo trabajé, de lo personal, que a mí me permite a lo mejor hasta ponerle algún nombre, ¿no es cierto?

Manghi.- Sí.
Docente.- Por ejemplo hay un trabajo, otro trabajo, porque uno a veces también sostiene lo que va diciendo en función de lo que va haciendo, ¿no es cierto? Hay un trabajo que hacemos en el segundo cuatrimestre, cuando empezamos con la temática del cuerpo y sus imágenes, que se va a anudar a lo trabajado en el primer cuatrimestre. Nada más que si en el primer cuatrimestre atravesó la historia, acá va a atravesar el cuerpo y sus imágenes, que se va a enlazar con la relajación, con la historia, con lo sonoro y lo corporal, con la …..(15.21) Hay un trabajo que es: cómo estoy, con qué cuento y hacia dónde voy. Para mí te diría que es un trabajo de varias puntas: de diagnóstico situacional para cada uno, cómo estoy, con qué cuento. Y eso va teniendo un trabajo de retrabajo. Empieza como algo espontaneo, cada uno a responderlo. Después ése se amplía, cada uno se lleva ese trabajo, como para ampliar eso que apareció como espontáneo. Y después hay un trabajo en el que un compañero se lleva el trabajo de otro compañero, y empieza como a formularle preguntas, traccionando a trascender algo de lo meramente personal, para traccionar hacia la cuestión conceptual. y después de todo ese trabajo, que lo vuelven a hacer, para trabajar sobre esas preguntas, vuelve a la docente, con todo ese trabajo y ahí uno también hace preguntas sobre ese texto, que empezó de una manera y terminó en otra. Empezó como algo muy espontáneo, del aquí y del ahora. Te pueden hasta decir: "Estoy en el aula", los más literales. (sonríe)
Manghi.- Silvia, vos como fonoaudióloga, ¿por qué te metiste en el campo de la psicomotricidad?
Docente- Interesante, muy interesante la pregunta. Porque yo siempre…
Manghi- ¿Siempre qué?
Docente.- Yo siempre, a veces ubico algo de esta historia del cuerpo y del lenguaje. Bueno, yo me recibo de fonoaudióloga muy chica también, Yo a los veinte años ya era fonoaudióloga. Y tuve una formación universitaria, yo estudié en….
Manghi.- ¿Y por qué tan chica?
Docente.- Bueno, porque eran tres años. Y empiezo la licenciatura en fonoaudiología, y me pudrí de escuchar lo mismo. Así que era bastante más irreverente de lo que puedo ser ahora, y me levanté y dije: "¡Más de lo mismo! (17.26).
Esperá que te cuento: Yo me formo en el Museo Social Argentino, que tiene, no sé ahora, pero en su momento era solamente Julio Bernardo de Quirós (17.44). Y los textos de Julio Bernardo de Quirós. Si veías un test, lo veías desde la perspectiva de Julio Bernardo de Quirós, no ibas a las fuentes, digamos. Era toda una escuela. Uno diría: estábamos en la universidad con la escuela de Quirós y Schraber (18.01)
Schraber era un tipo muy inteligente. Yo a Quirós no lo conocí, ya había fallecido.
Y ahí empiezo como a ponerme como en cuestión. Es una formación a veces muy reeducativa, muy ortopédica, plomazo. Yo iba a las prácticas para trabajar una dislalia con un pibe, y dándole un punto y un modo, y eso no era suficiente. Yo me embolaba, el pibe se embolaba,… (18.38) de eso. Me acuerdo que uno de mis primeros pacientitos…
Manghi.- Igual, en ese momento, vos no pensabas, nada lo atravesaba?
Docente- No!
Manghi.- ¿Qué pensabas? (ríen)
Docente.- Me embolaba, a mí no me era suficiente. A mí me capturaba cuando se trabajaban cuestiones que tenían que ver más en ese momento con la estimulación temprana, en donde había un criterio en donde aparecían muchas áreas más en juego que la fonoarticulación, ¿se entiende? Cuando se podía trabajar y pensar en el adulto y las afasias.
Y yo tuve mi primer pacientito, recuerdo, que iba a domicilio, que tenía un rotacismo. Rotacismo es un problema con la "erre". Y yo entré a jugar con él. Y él empezó a jugar con la agresión. Y él se curó de su "erre". Yo no le di ni un punto ni un modo de articulación, solamente me puse a jugar con él. Y él empezó a jugar primero su agresión, y después su agresividad, y después se curó solo de la "erre". Yo no le daba los puntos, ni "erre con erre guitarra", ni todos los recursitos que nos daban para los puntos y modos para las vibraciones. ¡Eso me embolaba! Eso no¿ era lenguaje, no es cierto?
Hay algo que pasó también, que me pasó en la Universidad, y es que viene a mis manos el libro de Aucouturier, de Terapia Bruno. Porque además había gente que trabajaba también con

problemáticas más severas. Y ahí yo ya estaba más atenta, porque se hablaba de otras cosas que no era, por ejemplo, a mí la audiología no me capturaba, a pesar que me regalaron un audiómetro cuando me recibí, hice algunas audiometrías en fábricas y nunca me capturó eso.
Me capturaban siempre aquellas docentes que ponían el cuerpo, que tenían un modo de transmisión diferente a otros; me capturaba algo de eso. Bueno, y llega a mis manos ese libro y ahí empiezo como a tener contacto y yo dije: "Esto es lo que yo quiero hacer". En ese momento, leyendo, me acuerdo que ese libro fue como inaugural en ese momento, en donde se hablaban de otras cosas, en un niño con problemática grave. Pero bueno, había aparecido ahí otra cosa.
Y bueno, yo siempre tuve como un trabajo teatral, un trabajo no con la danza, pero sí con la expresión corporal, pero como para mí, digamos. Y ahí, cuando me recibo de fonoaudióloga, también trabajaba con una colega en el Hospital Alvear, cuando el Hospital Alvear no era psiquiátrico. Entonces armábamos grupitos y tomábamos, decíamos, el lenguaje y la psicomotricidad; grupitos de niños con problemáticas en el lenguaje. Y ahí comenzamos a contactar con Noemí Beneito. Y ahí empiezo a saber de la Asociación, que cuando nosotras ingresamos ya era la carrera de tres años, no era un curso. Fue el primer año que se armó como carrera. Después fue de cuatro. Y ahí, digamos, desde las problemáticas del lenguaje es que voy a la psicomotricidad. Yo creo que deben ser muchas cosas, ¿no? La fonoaudiología entre otras cosas es una…. (22.38), yo tengo un hermano con problemas que yo toda la vida lo acompañé al fonoaudiólogo.
Manghi.- Ah. ¿Con problemas del lenguaje?
Docente.- Sí, entre otras cosas, digamos. Pero él nació con fisura palatina y se fueron agregando otras cosas, así que yo fui de Rodolfo Belloto, que es un fonoaudiólogo muy conocido, que trabajaba mucho la articulación. Yo lo acompañé, o sea que eso me atravesó por el lado de elegir la fonoaudiología. Pero me parece que fue un camino que me llevó siempre a eso, y uno puede pensar en las relaciones del cuerpo y el lenguaje. De hecho, muchas problemáticas del lenguaje, yo las abordo desde una perspectiva psicomotora. Entre ellas,….(23.22)., en niños, los problemas del lenguaje, también las disfonías. A mí el trabajo con la relajación también me hizo dar toda una vuelta con el trabajo con la voz, la postura y la voz. Digamos: desde lo que diría como trabajo de fonoaudióloga, ¿no es cierto?
Manghi- Retomando algunos contenidos de aquello, pero desde esta perspectiva.
Docente.- Yo trabajaba con gente adulta con disfonía, desde otros lados. Por ahí, si después tenían que seguir haciendo impostación, iban a otro lado. Pero hacían un cimiento de trabajo.
Manghi.- Vos cuando ofrecés tu profesión ¿sos fonoaudióloga? ¿psicomotricista? ¿psicomotricista fonoaudióloga?
Docente.- Soy psicomotricista y fonoaudióloga (ríe). Fonoaudióloga psicomotricista.
Manghi.- ¿Vos, en tu tarjeta decís: "Fonoaudióloga psicomotricista"?
Docente.- Fonoaudióloga psicomotricista, sí, sí.
Y también a veces, hasta para muchos tratamientos necesitan de mi título de fonoaudióloga, pero esto por una cuestión de otra índole, más administrativa, porque los tratamientos de psicomotricidad no son…., bueno, cada vez menos eso. (24.44)
Sí, soy psicomotricista, pero soy fonoaudióloga. Soy primero fonoaudióloga y después psicomotricista. Pero es ahora una fonoaudiología atravesada por la psicomotricidad. Antes era mucho más, cuando yo me fui como formando: la voz, la postura.
Manghi.- Porque eso también es parte…
Docente.- Perdón, hasta los pibes con tartamudez, también. Cuando me empezaron a venir chicos con tartamudez, yo hacía un trabajo desde la psicomotricidad.
Manghi.- Es decir que eras convocada como fonoaudióloga, pero trabajabas como psicomotricista.
Docente.- En algunos casos sí, al principio.
Manghi.- ¿En otros no?
Docente.- Cuando yo fui psicomotricista yo te puedo decir que me fue atravesando. Cuando no lo era, era una cosa intuitiva.
Manghi.- Está bien, sí, sí. Porque yo te iba a preguntar acerca de esto, que vos estás hablando de algo que sucedió en el recorrido, que viene pasando, que nos viene pasando, y es que la formación a la que vos entraste era una formación que te formaba hacia una mirada psicomotriz.

Pero que se ponía el peso sobre tu formación. Vos ibas a ser fonoaudióloga con una formación de una mirada psicomotriz.
Docente.- No esa formación. Eso fue después. como dirían: el posgrado y especialización. (26.19)
Manghi- Sí, el principio de la formación tuya de psicomotricista, porque… la titulación, yo digo (26.26). Esa formación tuya, ¿no?
Docente.- Fonoaudióloga.
Manghi.- Es decir, la formación de psicomotricista no es primero como psicomotricista sino como una cosa de Posgrado, de formarte a partir de tu base…
Docente- Pero para después ser psicomotricista.
Manghi.- Ah, es decir que ser psicomotricista estuvo desde el principio?
Docente.- No, bueno, se fue construyendo el ser psicomotricista. Cuando yo trabajaba como fonoaudióloga en algunas cosas intuitivamente que me llevaban a eso y después …
Manghi.- Te lo pregunto desde la formación….
Docente.- No, fue construyéndose. Yo era fonoaudióloga, pero fui construyendo mi ser psicomotricista. Por eso soy fonoaudióloga en mi primer título, pero me recibo de psicomotricista. Y me nomino más como psicomotricista…
Manghi- ¿Qué referentes en la psicomotricidad me querés nombrar vos, en tu trayectoria?
Docente.- Y, a mí Bergès fue un antes y un después. Después Bergès. Pero Wallon, Ajuriaguerra; referentes desde el psicoanálisis. Yo trabajo en Coriat hace muchos años, desde el año ’84. Cuando empiezo ahí, también empiezo en el Coriat, así que tengo todo un recorrido y una formación desde la Escuela de Coriat, Jerusalinsky, éstos también son referentes y fueron referentes que fueron tallando mi formación, entre el psicoanálisis, entre la especificidad del trabajo. Bergès para mí es, sigue siendo, un referente importante. A mí por lo menos me ayudó a ubicar dentro de la clínica psicomotriz ciertos ejes. Me ayudó como a abrir la cabeza, digamos, sin ser él psicomotricista. Pero bueno, para mí Bergès es un referente, obviamente con Wallon y Ajuriaguerra. Pero bueno, Bergès es importante. Y gente del psicoanálisis de niños. Todo lo que uno fue construyendo y recibiendo en el trabajo en clínica con problemáticas en el desarrollo también a mí me atraviesa mucho, porque también trabajo en la clínica con problemas en el desarrollo. Tengo la formación en estimulación temprana de la escuela de especialización. Soy docente en la escuela, ya no tenemos más escuela , ahora es un curso anual de estimulación temprana.
Bueno, entonces es todo un recorrido. Más recorridos teatrales, que también tuve. Bueno, de muy chica, yo fui asmática, entonces me mandaron a hacer yoga. Mi alergista me mandó a hacer yoga, un tipo que me abrió a mí, me sacó de un aparatito. Manuel Azelat.(29.54), un alergista, me conecta con Eduardo Kerman, que era profesor de yoga, dramaturgo. Así que yo hacía yoga, y él era dramaturgo, y escribe una obra y le pide permiso a mi mamá para que yo actué con él. Era de un mago y una niña, una obra para adultos: yo hacía de la niña, él de un mago. Bueno él ahí empieza a mellar esto.
Después estuve en una formación con ellos. Después con Laura Bove, después con Lito Cruz, estuve como cuatro años. O sea que también lo teatral me atravesó. Y después el teatro espontaneo, para mí es una síntesis interesante, porque no es ni teatro profesional, que no es el que me captura demasiado, ni tampoco es psicodrama. Pero hay algo ahí en donde es un punto, un dispositivo de trabajo también, para la salud, para la educación, para socio comunitario, para el teatro. Y hay algo de la estética ahí, teatral, con la cual es importante también resguardar, por lo menos desde la línea de trabajo que yo estoy.
Bueno, no sé, es una combinatoria de vida, de recorridos, que hacen que los diversos trabajos, los trabajos con escenas son trabajos que a mí me gustan mucho. El trabajo con la escena en el ámbito terapéutico, con la escena en el trabajo comunitario.
Manghi.-¿ Y ahí por qué lo separás entonces del psicodrama?
Docente- Porque es un desprendimiento el teatro espontáneo. Fue Moreno quien trabajaba en la calle con las prostitutas y las historias y eso.
Manghi.- ¿Y es un desprendimiento del psicodrama o de la psicología social?
Docente.- No, del psicodrama….(32.00). El psicodrama es dentro de un dispositivo terapéutico. El teatro espontaneo no tiene porqué serlo. Se puede ir a un teatro, se hace una función, y no se

va trabajando con el yo auxiliar. Y tiene una estética que también se sostiene, dentro de lo que es la estética teatral del teatro espontáneo. Es un desprendimiento. De hecho hay muchos psicodramatistas que hacen teatro espontáneo.
En mi grupo, yo tengo un grupo que se llama Resonancias, es un grupo nuestro.
Manghi.- ¿De teatro?
Docente.- De teatro espontaneo. Hay psicoanalistas y psicodramatistas, bastante psicoanalistas y psicodramatistas; un médico, dos psicomotricista. ¿Viste que es una combinatoria?. Después uno hace, hay algo que a uno lo trasciende porque lo atravesó. ¡Qué sé yo!
También hay, y no te diría que soy muy avezada, ahora voy a hacer… (33.20) Yo tengo una amiga, que fue la que me fue incursionando, ella fue alumna mía en la formación de estimulación temprana, Alejandra Rivas (33.27), ella ya era psicóloga y psicoanalista, e hizo la formación en estimulación temprana en Coriat. Ella se formó conmigo en algunos grupos de estudio, y después hicimos un vínculo personal. Ella ahora trabaja en Córdoba y acá está su tesis doctoral, que se llama "Estimulación temprana en la clínica de los márgenes. Cartografías mestizas." Trabaja la articulación Deleuze, Guatarí y la clínica de estimulación temprana. Es éste libro que tengo que leer, porque quiere que haga de interlocución (34.08). Aparte estoy nombrada en el libro. Bueno, a partir de que yo fui su tutora en su tesina de la Escuela, que se llama "Cuerpo, ética y estética", entonces yo como que era su interlocutora en relación a las cuestiones de lo psicomotor. Y para mí ella me abrió la puerta a la filosofía también. Es una tipa muy lectora, pero esas lecturas, ¿viste? A mí me fue atravesando con Nietszche un poco, con Deleuze, Guatarí, digamos. Bueno, ahora es una joya poder leerle este trabajo.
Bueno, pero también para la formación, y desde el teatro espontáneo, hay referencias a estos filósofos. Muchos que hacen teatro espontáneo son deleuzianos, por ejemplo. Como que la teoría deleuziana es un aporte importante. Deleuze, Spinozza, entran en la lógica del trabajo ahí también.
Entonces en la formación personal a veces se mecha también algo de eso, de otros lados, pensándolo desde ahí (35.30)
Manghi.- Muy bien, ¿algo más que se te ocurra, que tenés ganas?
Docente.- Lauri, ahora me hiciste como hacer un remember.
Me gustó como armar esta historia, en donde uno se va encontrando con la convergencia de los diversos discursos y de sus experiencias y de la vida misma, ¿no?, que hace que uno sea como es, y trabaja no sólo con lo que sabe sino con lo que es. Como uno se planta en la vida, también te plantás en la profesión, como docente. No lo separo a esta altura de mi vida, no lo puedo desprender. Me apasiona la docencia. La docencia es algo que me apasiona, es un amor que tengo. Me gusta mucho la docencia, disfruto mucho de la docencia, en el punto de ese lugar entre, en ese espacio vacío que se va como habitando, más que llenando, en ese entre con el alumno, donde yo aprendo todo el tiempo también, ¿no? Y me dan letra para poder seguir pensando. Ese trabajo me encanta. Y los procesos de cómo un alumno entra, y cómo un alumno egresa, empieza la Formación 1 y termina la Formación 1. En esos procesos que lo han transformado, digamos.
Manghi.- ¿En el equipo docente, hasta ahora estás vos y Mara?
Docente.- Bueno, no, yo he tenido….
Manghi.- ¿Vos decías que estabas con ella desde la Asociación?
Docente.- Sí, sí. Pero no sólo con ella. Alejandra Papandrea, Mónica Rodríguez, hasta vos misma, hemos trabajado en la Asociación en la Formación. Después con Mara trabajé mucho tiempo, que fue ayudante, pero no en la Asociación, en la Universidad. En realidad, ella estuvo conmigo diez años en un grupo de estudio. Ella después se formó, hizo como un grupo de formación continua, que yo tengo. Y bueno, es una persona que siento que fue como…
Manghi Formándose con vos.
Docente- Bueno, formándose conmigo, y yo después me fui nutriendo de ella. A esta altura es una colega, obviamente, pero sí , fue mucho el trabajo de la formación con ella; con Alejandra también he trabajado, ella fue ayudante mía también, y hemos trabajado y compartimos. ¿Vos me decís con los que he trabajado?
Manghi.- Con los que hablás, con los que interlocutás así…
Docente.- Leticia también fue un referente importante, yo me formé con Leticia como terapeuta

en relajación. Y he supervisado muchísimo tiempo con Leticia en otros tiempos. Y ella dentro de la psicomotricidad es un referente para mí, dentro de lo que sería, digamos: hay como cierta asimetría, pero dentro de lo que son los colegas, ella fue docente y fue como un referente importante en mi formación, que también talló. Porque vos me decís entre los colegas.
Bueno, con Claudia trabajo hace mucho tiempo en la clínica, en Coriat, hace mucho, mucho tiempo. Yo coordino el equipo de psicomotricidad, y ella ahora está en el equipo de estimulación temprana.
Manghi.-¿ La cátedra sigue sosteniendo eso de un equipo docente?
Docente- Sí, sí. Bueno, hasta ahora. A veces tuvimos ayudantes también. A veces éramos tres; no siempre tuve ayudante en la cátedra. A veces éramos tres; a veces éramos dos.
Manghi.- ¿Los alumnos?
Docente.- Los alumnos. Ayudante alumno: estuvo Andrea Pérez de ayudante; estuvo Alejandra Cannoni, ¡excelente, ella! hizo unos escritos! Ella ahora no está cursando, pero yo te voy a mandar un escrito que hizo de la formación y la escritura.
Manghi.- ¿Dejó Alejandra?
Docente.- ¿A Alejandra Canoni la conocés?
Manghi.- Fue alumna mía.
Docente. ¡Ah! Alejandra por ahora está como en un impasse con la carrera. Porque ellas está coordinando lugares como musicoterapeuta. Excelente es la piba, la cabeza que tiene.
Bueno, Alejandra Canoni fue, Andrea Pérez, Mariela Papaleo estuvo también de ayudante.
Manghi.- ¿Y ahora?
Docente.- Ahora está Melisa Dian (40.36), la tengo de ayudante a Melisa. Y no voy a incorporar un adjunto, porque es un grupo que le costó mucho armarse como grupo. Venían como de distintos bandos. Parecía el bando de Mónica, el mando de Susana, ¿viste? Como que también hay todo un trabajo de armar un grupo en la Formación. El eje de lo grupal también es un trabajo, con lo que se encuentra. Porque es el trabajo de uno en la relación con otros que se conforma un grupo. Primero son como que parecen subgrupos.
Manghi.- Y tu formación en lo grupal, ¿en dónde la encontrás? Porque viste que algunos dicen: "¡Yo soy psicólogo social!".
Docente- Yo no soy psicóloga social. Tengo lectura de lo grupal y trabajo en equipo hace muchísimos años, y no concibo el trabajo si no es con otros.
La construcción colectiva, que tiene como ética el trabajo en lo comunitario y en el teatro espontáneo, es una construcción colectiva. El trabajo que se conforma es de construcción colectiva, sino no se puede construir nada. Siempre es con otros. Y mucho trabajo en equipo, y en equipo interdisciplinario. Así que yo nunca concibo que mi trabajo en mío: es con otros. Y es lo que yo puedo tallar al otro, y lo que el otro me puede tallar a mí.
Manghi.- ¿Acá tenés el consultorio tuyo, solo?
Docente.- Este es mío. Hay una terapeuta, pero no trabajamos… (42.22). Pero sí hago grupos de…, sí, hay grupos: hago talleres de teatro espontáneo. Trabajo a veces con otro, en el trabajo espontáneo, que es Javier Menieri, que viene de otra formación, pero que también se formó en el grupo de Mara como diez años. Es psicomotricista y hace estimulación temprana. Eso a veces. Y bueno, grupos de estudio, hay como un trabajo con otros, me gusta. Hago mi consultorio particular. Y hay una persona que hace estimulación temprana, que es de Coriat, que me alquila el consultorio, y hay como un intercambio, pero yo no tengo un equipo en mi consultorio. Pero me gusta, me gusta.
Manghi.- Bueno, ¿dejamos?
Docente- Sí, perfecto.
Manghi- Te agradezco un montonazo.
Docente.- Bueno, me alegro.
FIN

7. Chediak M. (28 de enero de 2016)

Entrevista Nº7
Chediak, M. Docente FPC UNTREF: FPC I
Fecha: 28 de enero de 2016

Manghi- Esta entrevista tiene como dos patas. Por un lado preguntarte a vos acerca de tu recorrido, tu trayectoria, cómo es que ahora sos docente de formación corporal. O sea, qué puntos o qué hitos vos encontrás en tu formación que te llevaron a vos a este lugar de formación corporal. Y por otro lado, después, o mientras tanto, que puedas ir contando acerca de eso, de qué es lo que sucede en formación corporal, qué es lo que vos pensás que se promueve en la materia, de qué manera.
Docente A ver. Cuando vos me dijiste eso a mí se me viene originalmente la elección de la carrera de psicomotricidad. Bueno, vos sabés que yo vengo de toda una vida de trabajo con la danza, con el cuerpo, yo soy profesora de expresión corporal antes, y a partir de eso a mí se me arman muchas preguntas respecto siempre de, ya en expresión corporal, de que no tenía sustento teórico de transmisión del trabajo que tenía que ver con el cuerpo. Es una vieja pregunta mía. Yo por eso, casualmente conozco la psicomotricidad, etcétera, etcétera, y yo en expresión corporal hago un trabajo de psicomotricidad, voy a la Asociación de allá de Rivadavia a buscar un material, para una materia cuando yo estudiaba, en el año '87, '88, expresión corporal.
Manghi.- ¿Y eso fue por iniciativa tuya o es que tenías psicomotricidad en expresión corporal?
Docente- No, no. Fue por iniciativa mía, a través de una compañera que me dice que hay una carrera que se llama Psicomotricidad. Yo en ese momento no sabía, yo tenía 19, 20 años. Yo estaba estudiando con….. Terranova, muy cerquita de acá, que ya no existe más, y bueno, así me acerco a Rivadavia, y pido material. A mí me faltaba un año y medio para recibirme, y entonces yo dije: "Yo quiero entrar a la carrera de Psicomotricidad", porque no sé con quién me encontré en ese momento. Yo tengo la imagen que la primera entrevista me la hizo Susana Mó, ahí en Rivadavia.
Manghi.- ¿Fue así?
Docente.- Fue así. Entonces, no pude entrar porque yo no tenía 21 años. Yo tenía 20, y ese año no pude entrar.
Entonces lo que yo decidí fue terminar Expresión Corporal, yo en ese momento iba al Rojas, al centro cultural Rojas, y hacía muchas actividades, hacía teatro, hacía improvisación, técnicas corporales; yo cursaba la carrera de expresión Corporal a la noche y toda la tarde hacía seminarios en el Rojas. Cuando estaba la democracia y en el Rojas había un estalle de todo lo que venía de afuera, el contact improvisation, la escuela de … Terranova (4.29) Entonces yo estaba con todo ese auge, pero cuando termino Expresión Corporal me quedo con una sensación muy vacía de contenido, porque yo siempre decía que esperaba mucho más de una carrera terciaria, en ese momento y que para transmitir…, digo esto porque yo tengo algo un poco escrito sobre esto que tiene que ver con la transmisión en formación corporal, que están los orígenes ahí, en esas preguntas iniciales que yo me hice cuando terminé Expresión Corporal.
Cuando pude ingresar a Psicomotricidad me encantó. Hice dos años de danza teatro y algo más. En el mismo momento que yo hacía, y esto lo sabe poca gente, yo soy docente primaria. Hice las dos terciarias, y a mí nunca me gustó. Lo hice no sé porqué, ni lo pongo en mi curriculum. Entonces siempre la educación estuvo muy presente en mi formación. Y yo, sin tener mucha conciencia, me hacía preguntas por la transmisión y el cuerpo, por decirlo de alguna manera; la transmisión y el movimiento.
Entonces, cuando yo ingreso en la carrera de Psicomotricidad se me abrieron diez mil preguntas más.
Manghi.- ¿En ese momento te lo planteabas como transmisión, era ésa la palabra?
Docente.- Cuando yo daba clases de expresión corporal, yo sentía que era una réplica a veces de clases que yo tenía desde mi infancia, porque yo hice expresión corporal desde los 7 años, pero no había como un desarrollo teórico. Casi siempre estaba toda puesta la base en la práctica, y a mí me faltaba la teoría. Y siempre fue como una búsqueda intensa mía.
Así que bueno, se me complejizó más cuando yo entré a la carrera. El mismo año que entré a la carrera hice mi análisis, a los 21 años, porque bueno (sonríe), el trabajo corporal de la Escuela Argentina de Psicomotricidad me había…(7.04). un montón de cosas, que sentía que no tenía herramientas, que bueno… Entonces yo, paralelamente a esto era profesora de expresión corporal, y se me empieza como a producir ciertas preguntas complicadas: "¿qué estoy haciendo acá?", bueno esta cosa que a muchos nos ha pasado al tener una profesión de base.

Bueno, te llevo un poco a esto porque creo que es la esencia de lo que me ha guiado a mí. Y luego, cuando yo termino Psicomotricidad, dos docentes se acercan a invitarme a la Cátedra: Silvia Brukman y Claudia Sykuler me dijeron que yo tenía que seguir haciendo docencia en la Asociación. Yo en ese momento no sabía, pero me parecía que Formación corporal podía ser un lugar interesante, y así decido, bueno, nosotras también fuimos compañeras en todo esto.
Y bueno, yo nunca dejé el lugar de Formación Corporal ni creo que tendría ganas de dejarlo. Porque a mí me parece que sigue siendo, a mi criterio, un lugar de investigación de la psicomotricidad. Para mí, sí, en la formación del psicomotricista. Desde hace muchos años, yo la ubico a la materia como un lugar de investigación. Año a año, en los dos últimos años he cambiado, o hemos cambiado, digo porque ahora Ana no está, pero bueno: he trabajado mucho en ir dándole más sustento teórico y desde perspectiva metodológica, por decirlo de alguna manera. Entonces yo sentí que los mismos psicomotricistas escribiendo de Formación Corporal a mí no me daban respuesta.
Manghi.-¿ Como que también te encontraste con que no tenías sustento teórico como en expresión corporal, te encontraste con eso mismo?
Docente.- No, no, no. Es decir, yo no lo pienso aisladamente.
Manghi.- Yo te pregunto como si no supiera nada.
Docente.- Está perfecto, está perfecto.
No, nada que ver, porque dentro de la carrera, eso siempre yo, creo que desde que era alumna de psicomotricidad siempre lo sentí, que Formación Corporal no era el fin mismo de la materia, sino que era una parte de una formación. Yo como docente también lo sigo sintiendo, como docente yo en la transmisión con los alumnos sigo ubicando esto. Es decir: Formación no es sin Teoría, Formación no es sin las otras materias. Yo cito el lugar de Formación corporal como un lugar donde sí hay un encuentro con el trabajo corporal, hay un encuentro con la palabra, hay un encuentro con la reflexión, básicamente, y que el trabajo se va haciendo de un lado hacia el otro. No se hace únicamente en Formación, digamos. Yo lo desarrollo un poco más en un texto, que todavía no….
Manghi.- Si querés… ¡Ah, yo pensé que lo tenía escrito! Si querés me lo podés dar junto con el programa.
Docente.- No. Hay escritos que todavía no siento que los pueda publicar….(10.45) Hay otro, que ése se los daré a los alumnos si es posible, no sé cuándo, pero ya hace unos años que…. yo no siento que esté como acabada esa escritura (11.00). Siento que todavía está en construcción.
Y lo que me dio la maestría, que yo estoy haciendo ahora, es, si yo te digo algo, es un gran apoyo al sustento de Formación corporal. He encontrado textos que me han servido para pensar muchas cosas.
Manghi.-¿Qué maestría estás haciendo?
Docente.- Estoy haciendo una maestría que se llama “Gestión y Evaluación de la Educación”. La pienso porque hay dos maestrías juntas.
Manghi.- Sí.
Docente.- Entonces, bueno, un poco haciendo la maestría, y cuando hice la entrevista, yo no pensaba que me podía dar esa respuesta, por ahí a vos te habrá pasado. Pero bueno, a mi criterio redundó mucho para mi lugar de docente. Me falta un montón de la Maestría, pero ya con cierto recorrido… Entonces, por eso te decía: ir hacia afuera me hizo encontrar con textos que no tienen directamente que ver, pero que sí tienen que ver con el psicoanálisis, me han servido también para ir pensando esto.
Manghi.- ¿Tu lectura es desde el psicoanálisis?
Docente.- La posición que yo tomo en la Cátedra es la del…(12.32) desde el lugar transferencial. Las posiciones de la coordinación, la posición docente yo lo leo en relación a la transferencia y particularmente en una materia donde en muchos momentos, bueno, lo personal siempre está muy presente. El trabajo corporal, para mí el trabajo corporal, eso es lo personal. Lo personal no es hablar de lo privado, se trabaja mucho lo privado y lo público en Formación, en reflexiones, sino que el hecho de hablar es lo personal, el hecho de la acción misma, la experiencia de hablar, la experiencia de moverse, la experiencia del trabajo con el otro, eso es lo que hasta ahora, te diría, ubico con esto de lo personal en Formación.
Hay muchos ejes dentro de la materia, que hay algunos, para mi criterio, un poco más cerrados y

trabajados, y otros que están todavía como iniciándose para definir algunas cosas, que estoy tratando de definir en los textos.
Manghi.- ¿Qué quiere decir que es un lugar de investigación?
Docente.- Y sí.
Manghi.- ¿Para vos?
Docente.- Para mí y para los alumnos. Yo quiero transmitir que es un lugar de investigación. Investigación en el sentido bien amplio. Uno, cuando se mete a estudiar, cuando se mete a ubicarse como alumno, uno también se hace preguntas, preguntas que mueven cuestiones y que mueven intereses, y que el proceso de Formación Corporal, a mí me interesa que a ellos esas preguntas las vayan trabajando a lo largo. No como una investigación formal, sino como una posición de revisaje (14.45), para decirlo de alguna manera. A mí me pasa eso en Formación, y también me pasa eso en Clínica.
Manghi.- Sí.
Docente.- Creo que en Clínica es más sencillo eso.
Manghi.- ¿Por qué? ¿Qué pasa en Formación corporal que no es tan sencillo?
Docente.- Y, porque en verdad, la cuestión de la investigación personal, el registro del proceso personal de Formación, de las cuestiones que ellos quieren empezar a ligar entre la teoría y la práctica, todas estas cuestiones, y dar un lugar a que lo personal respecto del aprendizaje tiene un lugar, y lo personal respecto de la vida privada tiene otro lugar, digamos, a veces es el segundo año de la carrera, pero hay muchas resonancias de introducción al principio. Entonces hay preguntas que se ponen a trabajar desde el inicio. Y en Formación sucede mucho que vienen a decir: "Ay, yo no pude entregar un trabajo porque se enfermó mi hijo."
Entonces pareciera que esas cuestiones, o "Me doblé un tobillo y tengo que ir al médico", algo del cuerpo, y de lo circunstancial, personal (nosotros lo trabajamos mucho en las reuniones dentro de la Cátedra), aparecen. Entonces, por eso uno va como reubicando todas esas cuestiones.
Manghi.- ¿En la Cátedra son varios los docentes?
Docente.- No, vos sabés.
Manghi: Sí, pero yo te estoy preguntando a vos… (se ríe).
Docente.- Bueno, actualmente estoy yo en Formación como titular. Durante mucho tiempo me acompañaron diferentes docentes, una fue mucho tiempo, Ana Uría, después en otro momento fue un solo año Mariana Selvaggi, compartimos un tiempito corto, un año también, Mara Lesbegueris en el 2004, y después tuve la experiencia de este cuatrimestre con Nathalí Leuva, la chica que vino a hacer el intercambio con la Universidad de Francia…(17.35). Y ella regresó, y un poco con la perspectiva de seguir formando docentes dentro del área de Formación Corporal, ahora va a estar este cuatrimestre conmigo Yamila Maillot. Por este cuatrimestre. Así que siempre hay una titular y una adjunta.
Bueno, no sé por dónde estábamos.
Manghi.- Me estabas contando esto de lo personal y la investigación, y cómo te fuiste encontrando con respuestas desde tu maestría.
¿Qué puntos…? Yo participé, y quizás incluye alguna cosa de éstas, de las dos últimas reuniones docentes de prácticas en donde se habló de la práctica y de la teoría de Formación Corporal, de la técnica. Como que aparece ahí esto de técnica, práctica, como que por momentos parece que se tocan y se diferencian. En tu materia, ¿cómo ves eso? ¿En qué punto es una materia que los forma para qué de lo técnico, qué de lo práctico, cómo pensás eso vos? ¿Para qué le sirve a un psicomotricista tu materia, sería la pregunta?
Docente.- Ése es mi gran objetivo: que cuando ellos terminen puedan tener una aproximación más o menos clara, de cuál fue el sentido de la materia para la formación de ellos. Respecto de la técnica y de lo personal, yo no trabajo directamente con estos conceptos, sí al final de la materia. Al final de la materia vamos trabajando algunos conceptos. Y bueno, para mí la técnica está muy próximo a lo personal.
La técnica es, a mi criterio…, yo tomo siempre esta frase de Heidegger cuando, de alguna manera yo la leo así, no sé si es textual:" Lo que no es técnico, ¿qué hay?", digamos, en el sentido que la técnica es el lugar, (20.30) al estilo de Bergès de posicionamiento de un recorrido y de una presencia frente al otro, que lleva un trabajo propio.

Y bueno, hacemos diferentes trabajos, que no está nombrado así de esa manera, pero sí al final de la materia hay muchas clases de aproximaciones y cierres, con invitados también. Entonces la materia es bastante ida y vuelta, ida y vuelta. Nosotros empezamos con el eje de juego, después con movimiento y postura, después con postura y las imágenes, y luego con la relajación. Pero la relajación está durante todo el año (si vos viste el programa), es algo que atraviesa, pero se trabaja puntualmente en el cierre de la materia. Y se trabajan también varios textos en el cierre de la materia…, varios no, pocos, pero donde yo tomo algunas clases, o tomamos, de cierre, ya casi despegados te diría de la escritura de ellos de la materia, previo a un pequeño coloquio que hace muchos años instalamos, dentro de la última clase, y en esas clases previas se trabajan todas esas cuestiones de la posición que hablaba Bergès, diagnóstico y terapia (22.05), del lugar de lo técnico, de que ellos puedan empezar a nombrar ellos mismos, con sus palabras, algunas cosas de formación corporal.
Manghi.- ¿Qué invitados?
Docente.- Está Marta Lantermo, que ahora está en el primer cuatrimestre, que trabaja corporalmente. Está Eva Cuevas, que trabaja las cuestiones de la imagen, que está …
Manghi.- ¿Marta Lantermo, quién es?
Docente.- Marta Lantermo es una coreógrafa y bailarina. Yo te digo la serie de invitados, y luego cierra Leticia. Viene gente de ritmo y movimiento, como puede ser Mariana Baggio; Eva en relación a la imagen y la postura: hace trabajo de movimiento con proyecciones, hace trabajos grafoplásticos. Ya Eva y Marta vienen hace varios años. Y Leticia también, hace tres años que está viniendo. Leticia viene a cerrar la cuestión de la relajación. Ella toma la clase de relajación, pero nosotros, toda esa serie en relación a los invitados y a ese cierre con la relajación, hacemos esta clase en la que trabajamos un poco más esto de la posición, la técnica, sobre todo la construcción de ellos, que empiecen a poner de ellos palabras.
Manghi.- Que también han hecho un escrito antes de eso, para el trabajo final.
¿Por qué la relajación tiene ese lugar que pareciera tan importante?
Docente.- Y, porque es lo personal.
Manghi.- ¿Cómo sería?
Docente.- Y bueno, uno de los dispositivos dentro de formación corporal, para mí, el trabajo con el movimiento, el trabajo con la postura, el trabajo con la palabra, el trabajo hasta con la escritura, y la técnica de relajación particularmente, es una de las técnicas que nosotros trabajamos, los psicomotricistas y en el abordaje clínico, para mí es indispensable que ellos puedan transitar por la experiencia de relajación. .Se presenta como un trabajo corporal más, que no se habla teóricamente hasta la mitad del segundo cuatrimestre, en el final. Se leen más textos, los textos se los vamos pasando, ellos van trayendo preguntas sueltas sobre la relajación. Vamos tomando, como habrás visto en el programa, primero empezamos con Schultz, y así progresivamente, un poco al estilo de la formación que yo recibí cuando empecé relajación con formación con Leticia. Y hacemos un tiempito de Schultz, Bergès está más al final.
Manghi.- Vos decís “para mí”. ¿Por qué “para vos”? ¿Por qué decís que para vos, está en relación a alguna situación particular tuya, atravesada por la relajación? ¿Está en relación a …?
Docente.- ¿La relajación?
Manghi.- Esto que vos decís: “Para mí la relajación aporta algo indispensable.” Entonces yo decía: ¿Por qué, dónde encontrás lo indispensable, o por qué te parece que la relajación no puede no estar? ¿Porque teóricamente vos has encontrado ahí alguna cuestión importante, o porque en tu vivencia has tenido algún hecho particular que te indique que es por ahí?
Docente.- Bueno, la relajación en la clínica arma un reordenamiento tónico postural importante.
Manghi.- Es decir, desde tu clínica, desde tu trabajo como psicomotricista.
Docente.- Sí. Sí, sí. Un reordenamiento tónico postural importante y una relación del cuerpo con el lenguaje que la verdad que es fundante para lo psicomotor, o como nosotros pensamos lo psicomotor. La experiencia corporal no tiene sustento en sí misma, si no está pensada y ligada desde un campo del lenguaje. Esto creo que no solamente yo, algunas colegas mías en materias de formación corporal piensan lo mismo. Creo que si volvemos al lugar de la investigación, ése es un punto central de investigación en formación corporal: el trabajo con el cuerpo en relación al lenguaje. La relajación es un espacio primordial ahí, donde el cuerpo arma un silencio y el lugar de la palabra arma una abrochadura con la sensación.

La sensación, la palabra y el cuerpo, ahí, a mi criterio, es un reordenamiento tónico postural importante.
Manghi.- ¿Que eso no sucede con el trabajo, por ejemplo, con el jugar?
Docente.- No, el jugar para mí…, sí puede suceder… A ver, desde hace un tiempo, yo estoy sosteniendo (va a estar muy desprolijo como te lo voy a decir): no se trata de que con mayor trabajo corporal, mayor registro y mayor conocimiento del cuerpo. Yo creo que justamente, en el desconocimiento es donde es el motor de poder conocer. Es por ahí muy paradigmático lo que te estoy diciendo, (sonríe) lo estoy trabajando un poco en el sentido de …
Manghi.- ¿El desconocimiento en el sentido de qué?
Docente.- De encontrarte con una sensación, con una emoción, en un trabajo corporal, conmoverte. Esto es parte del trabajo mismo, esto no implica un mayor conocimiento ,sino sencillamente, el hecho de que se produzca eso, es lo importante.
Manghi.- Es decir que no sería lo importante el conocimiento desde una perspectiva cognitiva, sino de que suceda algo de…. ¿cómo lo nombrarías?
Docente.- No te lo puedo nombrar ahora porque estoy investigándolo. No le estoy encontrando las palabras. Estoy en una situación como muy de borrador en ese sentido.
A ver, no es de una manera o de la otra. No es porque la eutonía hace la concientización (30.42) del isquiotibial, no sé cuánto, imaginarse el isquiotibial DE tal manera, el apoyo.
Manghi- La conciencia cognitiva del propio cuerpo.
Docente …pero el efecto, creo yo, de todo eso, que no es el registro en ese momento, creo que es lo más valioso. Todo ese proceso, por eso yo hablo que en Formación es un recorrido. El efecto, lo que se desprende de algunas cosas.
Manghi.- ¿De algunas cosas que podrías nombrar como qué cosas?
Docente....la relajación, lo que se desprende con el trabajo sensoperceptivo. Que sí hacemos trabajo sensoperceptivo, que sí hacemos trabajo, vos, yo, muy intenso con el armado de la postura y desarmado de la postura, con el contacto. En los últimos años, yo he entrado a ….(31.55) un poco más con el contacto, que era un tema que no sentía que yo, yo, pudiera abordar más sólidamente. Últimamente sí, fue antes de Natali esto, que empezamos a incluir en el programa. Cada cosa que está en el programa, cada palabra que está en el programa, es algo que se pensó mucho, en el sentido de la voz, el contacto, todo lo que…
Manghi.- ¿Yo después te puedo pedir que me vuelvas a enviar este último, el del año pasado? Porque yo no sé si tengo el anterior.
Docente.- Sí. Es más, tengo que ver si está en la computadora.
Manghi.- Pero no lo cambies!
Docente.- No. Porque el ultimo backup de la computadora que me robaron era de septiembre. ¡Ah, no! De septiembre sí. Estoy chequeando y rechequeando todo. Seguro que Natalí lo tiene, lo tengo que buscar, ahora que me estás diciendo. Con cada tema que me encuentro, estoy haciendo vía Gmail rastreando cosas.
Manghi.- ¡Claro! Y el trabajo con los otros, ¿cómo es en la Formación Corporal? El trabajo con los otros.
Docente- Es con el otro, no es solo.
Manghi.- ¿Desde ahí lo grupal se entiende? ¿Cómo es eso?
Docente.- A ver, ¿cómo yo trato de transmitirlo desde hace un tiempo más o menos largo? Que para hacer el trabajo personal, tiene que estar el otro. Lo que el otro me devuelve es el registro que yo me voy a encontrar. No es en soledad el trabajo corporal. Luego el grupo, luego el grupo y las cuestiones que aparecen en relación a la palabra y a lo posterior que es todo el trabajo corporal (34.12). éste es otro punto que trabajamos: que lo personal es en la devolución con el otro. Para eso trabajamos textos, algunos de Nasio. ¿Fui clara?
Manghi.- ¿Viste que hay toda una cuestión del trabajo con los grupos o el grupo, y la formación de lo grupal? Y algunos docentes dicen: “Sí, la formación corporal siempre es grupal, porque históricamente muchos de nosotros somos psicólogos sociales. ¿Para vos cómo es esa cuestión de lo grupal para un docente de formación corporal que viene de la danza?
Docente.- Yo no soy psicóloga social. Un poco lo que te estaba diciendo, el grupo no está por delante del trabajo personal. Formación Personal para mí es el trabajo personal; ese trabajo personal no es, no se puede hacer sin otro. Y es fundamental lo que yo recibo del otro para mi

propio encuentro con mi sensación, con mi registro, con mi postura, etc.
Pero sí sirve lo grupal, te diría, en la posición en relación a la profesión para pensar algunas cosas. Ahora estoy volviendo a pensar algunas cosas, recientemente, por las reagrupaciones, por algunas cuestiones. Pero sí creo que lo que a mí más me importa es que ellos se lleven el trabajo que ellos hacen acá. Porque lo otro es, no la consecuencia de un trabajo grupal sino de un trabajo con el otro. ¿Se entiende lo que digo?
Manghi.- Sí.
Docente.- No hay ningún análisis grupal. Creo que se contraponen un poco más ciertos dispositivos, creo yo, algunas cosas de la psicología social (36.53). Pero lo que yo trato de transmitirles a los alumnos es esto de que ellos van construyendo un proceso de ellos, cada uno. Esto de "desde cada uno" es superimportante. Acá no se habla de un grupo, de una unidad… (37.31). No, no hablo de eso.
Manghi.- ¿Cuáles son tus referentes teóricos en tu formación y para la Formación Corporal? ¿Cómo armás vos esas relaciones que decías de ida y vuelta con la teoría?
Docente.- Yo creo que la teoría tiene un estatuto propio. La teoría es la teoría que vamos desarrollando en toda la formación: Bergès, Ajuriaguerra, Wallon. Pensando en esa línea trabajo con el cuerpo, el tono, la postura, la relación con el otro, el psicoanálisis, la relación con el objeto. A mí me parece que esto son los referentes con los que yo intento, y ahora algunos otros referentes que tienen que ver con la educación, empezar a ubicar que esto es una transmisión, que es una formación donde (siempre lo tuve claro, digamos), pero los aportes de alguna sociología psicoanalítica…
Manghi.- ¿Por ejemplo?
Docente.- Filliu…..(39.08), que a mí me gusta mucho, que a mí me hacen pensar mucho en la formación, y en lo personal y el lugar de la educación…. (39.26) me encanta, digamos. Por eso te decía al principio: tiene mucho que ver con la teoría que manejamos, pero me parece que la pata que yo estoy encontrando actualmente está por fuera. Bueno, como todo: uno se va armando referencias teóricas. Éste es mi pensamiento, más o menos por donde ando…(39.55). Y que busco palabras específicas para hablar.
Manghi.- ¿Por qué, te encontraste con palabras que no eran específicas?
Docente.- No, bueno, cuando uno se va a otros marcos teóricos, a veces las palabras no encajan justo en lo que uno quiere decir.
Manghi.- ¿Te acordás algún ejemplo que te pasó?
Docente.- Yo estoy trabajando sobre un texto que se va a llamar "Observarse". Bueno, el tema de la observación es un tema.
Manghi.-¿ Observarse a sí mismo? Auto observarse.
Docente.- El título va a ser "Observarse". No, tiene dos o tres ejes. Pero…
Manghi.- ¿Pero vos creés que algo de eso sucede en Formación Corporal?
Docente.- Sí, claro. Es metafórico el título, obviamente, pero es una palabra también que se ha trabajado mucho: el lugar de la observación, la observación.
Manghi.- Vos antes nombraste la palabra "registro".
Docente.- Registro no es una palabra que hoy a mí me…, pueda yo dar cuenta que es una palabra que puede transmitir lo que yo quiero decir. Como también otra de las palabras que son de investigación para mí es lo de la "disponibilidad corporal". Para mí es bastante controvertido, yo me meto mucho a darle vuelta a ciertas palabras. ¿Qué es estar disponible? Esa palabra a mí…, y no he encontrado alguna otra, todavía, o sí, pero bueno, estoy ahí. Ésas son como cosas que….. Formación Corporal para mí es un lugar muy placentero de investigación, muy placentero.
Manghi.- Y cuando vos decías que "Ese objetivo de ver para qué les sirve lo trabajamos al final". Pero si yo te preguntara a vos: ¿Para qué les sirve Formación Corporal a un psicomotricista, para su práctica profesional, digo, para trabajar como psicomotricista?
Docente.- Y bueno, un poco siguiendo la línea de Bergès, si cada uno no pudo hacer un despliegue, un encuentro con el cuerpo y el lenguaje, con la experiencia corporal, difícilmente va a ubicar a un otro, a un otro con su otredad. Hasta te diría al estilo de Levinas (43.05): el otro es absolutamente otro, digamos.
Yo creo que fundamentalmente eso. La clínica creo que todo el tiempo uno está trabajando

justamente estos puntos: uno se analiza, uno hace todo un trabajo para ubicar, yo creo que es fundamental. Para mí hay otra pregunta también, que es la formación posterior del psicomotricista en relación al trabajo corporal.
Manghi.- Que debería seguir, decís?
Docente.- No, no sé bien. Es algo que siempre he pensado y cómo, si el psicoanálisis alcanza o no.
Manghi.- Vos le das mucha importancia al psicoanálisis en tu formación, en tu lectura. ¿Por qué?
Docente- Y, primero porque seguramente es una manera de entender lo que hago, de poder… Uno hace siempre desde un lugar, creo yo. Creo que esto tiene que ver con la cantidad de años de análisis que tengo, la elección de carrera que yo hice, la línea y la formación que fui también eligiendo para formarme, y sigo formándome.
Manghi- ¿Por qué decís "la línea"?
Docente.- Bueno, porque conocemos que hay otras líneas en psicomotricidad. He tenido también otras experiencias que han venido de otras experiencias teóricas, o uno dialoga con otras perspectivas teóricas de psicomotricistas. Qué se yo, viene a supervisar a mi consultorio una chica que terminó en el Iacec (45.20): es otra perspectiva, es otra posición. Entonces, yo voy entendiendo, comprendiendo, investigando, con algunos marcos referenciales. También uno salta para afuera, se va a la filosofía, que la filosofía dialoga a mi criterio muy bien con la psicomotricidad, dialoga muy bien con el psicoanálisis, obviamente, no lo digo yo, y con algunas perspectivas educativas también. Esto …
Manghi.- Bien. ¿Hay algo que se te ocurra que es importante pensar respecto ….? Porque, digamos, por un lado por lo que contás, yo pensaba que podría ser una materia que podría estar al final de la cursada.
Docente.- Sí, tranquilamente. De hecho, yo, en algún momento para mí lo pensé, sí.
No, no tendría que estar al final. Para mí, tal vez yo pienso otras cosas. A mí me parece que está bien en el lugar que está.
Manghi.- Ah.
Docente.- Sí, sí, sí, sí.
Manghi.- ¿Y qué pensás?
Docente.- No, que me parece que es un terreno que tal vez se pueda seguir desarrollando en las Formaciones posteriores, digamos.
Manghi.- ¡Ah! Vos decís que se diversifica lo que hacen las formaciones, que no es esta perspectiva de trabajo…
Docente.- No, también está bien otra perspectiva. Pero a mí me parece (es una pregunta, no es una certeza) que algo de esto, o tal vez es algo de esto que yo te decía recién posterior a la Formación.
Porque tampoco en una formación de grado, y esto también lo estoy aprendiendo, tiene que entrar todo. Me parece que también hay cosas que me parece que son más importantes que se van haciendo con la profesión misma. Son ya más importantes cuando uno está llevando adelante la práctica.
Manghi.- Bueno!
Docente.- ¿Está bien? Porque a veces no soy clara, porque estoy en el barullo de pensarlo.
Manghi.- ¿La materia de la materia, la materia con la cual trabaja la Cátedra, vamos a ponerle la palabra para que sea más claro: la materia con la cual trabaja la Cátedra es difícilmente clara?
Docente.- No, no, no. A mí me parece que es claro. Lo que a mí me pasa es que sí hay una falta de escritura, eso sí. Y la escritura le da la distancia necesaria para que algo se constituya. Esa parte de escritura para mí es importante. Pasa que…, bueno, hay cosas escritas, no podemos decir que no hay cosas escritas. Lo que pasa es que hay algo importante: que si vos, es como la relajación, a mi criterio, si vos te quedás leyendo un montón de la relajación y hacés poca experiencia de relajación, te quedás a una distancia de que algo se produzca respecto de cierto aprendizaje. Entonces, esta medida entre lo teórico y la experiencia no es nunca punto a punto. Desde el primer día se lo digo a los alumnos: acá no busquen punto a punto la teoría con la práctica, son preguntas que van hacia un lado y se dirigen hacia el otro, el aprendizaje no está ahí ni allá, sino que el aprendizaje se va armando en el medio de todo eso. Por eso es tan

importante y a mí me interesa que ellos se metan en el trabajo, que se emocionen, que si alguien llora nadie se asusta, si alguien se quiere retirar tiene la libertad de hacerlo. O sea: esto es lo personal.
Manghi.- No aparece este fantasma también nombrado: "Ay, no, pero no es terapia. Es formación personal corporal".
Docente.- Vos sabés que últimamente no aparece esa pregunta. Yo creo que cada vez somos como tan claras….(50.55) Yo las primeras tres clases, a mi criterio, son de armado de transferencia, siempre. Y es una bajada muy clara, me parece, como receptiva, y ahí sí lo pienso en forma hasta clínica las cosas en la Formación, en lo educativo. En eso siempre clínicamente. Y creo que eso da como…, no, no, los últimos años no aparecen estas cosas.
Manghi.- Vos estás en la materia Clínica y psicomotricidad. Y en la materia Clínica, ¿vos encontrás en el trabajo con los alumnos este ida y vuelta que se está produciendo en ellos, o que se produjo en ellos, respecto de Formación Corporal?
Docente.- Yo noto cambios muy importantes en un alumno que yo vi en Formación, no por Formación, sino por todo el recorrido. Por eso yo digo: es un ladrillo más la materia, pero sí… A ver, tiene que ver con la estructura de cada uno: los alumnos que hemos tenido más flojos de estructura, más ahí al borde de alguna cosa, bueno, siguen estando o no llegan. Pero los que realmente se han podido consustanciar con el deseo de lo psicomotor y meterse en el trabajo que se propone, y la posición se ve. (52.45)
Manghi.- ¿Cómo fue trabajar con una psicomotricista francesa, (de chusma te pregunto), formada desde otra perspectiva también, formada desde otro lugar desde lo corporal?
Docente.- Sí, sí. Fue reinteresante. Pero fue muy interesante por la posición personal de ella. Ella vino con una disponibilidad a aprender muy importante. Creo que también, lo que le ubicamos primero fue que ella se pudiera tomar un tiempo de poder meterse a observar, para escuchar, que todo lo otro lo íbamos a trabajar por fuera incluso, y la disposición que ella tuvo a entrar fue el cimiento de lo que se construyó.
Manghi.- ¿Para ella fue productivo?
Docente.- Ella estaba fascinada con las cosas que hacíamos.
Manghi.- ¿Ella no había tenido esa experiencia?
MARINADocentenada que ver, se me meten mucho más con lo sensoperceptivo. Hacen trabajos, te diría, yo nunca hice Lapièrre, pero los relatos que yo he escuchado y he leído de Lapièrre, una cosa muy introspectiva, de mucho tiempo de registro, y ella relata algunas cosas de ésas, como también lo relataba Lucille, otra alumna que yo tuve en Formación Corporal.
Manghi.- ¿También mucho Feldenkrais, o no?
Docente.- Ellas tienen como técnicas, casi como materias. Sí, pero más el estilo de Lessagge y esas cosas. Pero ella descubre muchas cosas acá de una modalidad, que ella dice: "Bueno, uno puede llegar al mismo camino desde muchos lugares", me acuerdo que siempre decía eso. Yo también coincido, no es que hay una receta válida para la Formación.
Hay algunas personas, nosotras tenemos alumnos de Formación que dicen: "Ay, yo con juego estoy fantástico. Con sensopercepción yo me incomodo." Y no es que no van a hacer un trabajo personal porque se sientan incomodos en un lugar, van a hacer otro trabajo. Y a veces el pensamiento y la reflexión y la apropiación de los contenidos, no difiere.
Manghi.- Me hizo acordar lo que decías que en expresión corporal te encontrabas con las mismas clases repetidas, que era eso: el encuadre de la misma clase que se repetía. ¿Qué sucede respecto de eso con los alumnos, como esta perspectiva, si la tienen, de creer que lo que vos les das es lo que ellos tienen que poner en práctica en su actividad profesional?
Docente.- Ah, bueno, eso lo traen todo el tiempo, lo traen todo el tiempo. Por ejemplo, profesora de educación física: "No, porque yo hice lo que hicimos el otro día." Yo le doy lugar. Yo le doy lugar, pero ellos tienen claro que no esto no es que van a replicar en su formación (56.39). Que cada uno lo va a transmitir, uno puede tomar un rasgo. Hay un momento, cuando abrimos, y les digo "Bueno,¿quién quiere proponer un juego?" Y es un juego más que yo voy a incluir, eso está. Porque yo creo que queda claro el lugar del que coordina, del que transmite, el lugar de las premisas, es singular, con la coordinadora que tenés.
Por eso yo tampoco a veces me creo tanto lo que dicen los alumnos: "Ah, porque la otra profesora me dijo que tenía que trabajar tanto porque tenía obstáculos en tal cosa." Yo no se lo

creo, porque en realidad es lo que él me está refiriendo a mí, ¿entendés? Porque en ese punto, yo siempre trato de desarticular esas cosas. Y hay clases que dicen: "Ah, porque nosotros trabajamos con las telas, hicimos unas casas en Introducción. Pero no era lo mismo." Sí, pero de esto se van a encontrar todo el tiempo. ¿Por qué? Porque es ahora, en este momento, con estos compañeros y con nosotras. Eso está todo ell tiempo. O sea, que la repetición es elaborativa para nosotros. Nosotros volvemos, o repetimos algún juego, siempre tiene otra instancia.
Manghi.- ¿Y eso que sucede no es, o sí es, la técnica que ellos tienen que aprender para implementar? Por ejemplo, el trabajo con telas, ¿es una de las técnicas que ellos entonces como psicomotricistas van a poner en juego?
Docente.- No, el lugar del objeto se trabaja como algo que media, el objeto en sí, puede ser cualquier cosa. Yo les he hecho agarrar la mochila, les he hecho agarrar la zapatilla, hasta cosas que se me ocurren en el momento. Yo tengo la clase siempre armada, la tenemos armada previamente, pero en el momento suceden cosas, consultamos, y yo trabajo mucho con la improvisación con lo que va pasando en el mismo día. El objeto no es en sí. La tela, como en el consultorio, la tenés y vos mismo te sorprendés porque el pibe agarró el mismo objeto y lo transformó en otra cosa. Eso es lo que se trata de transmitir en Formación, o por lo menos yo hago un trabajo para que esto pueda ser así.
Manghi.- ¿Desde ese mismo lugar es que vos planteabas lo de la técnica?
Docente.- Yo no lo voy nombrando: "Esto es técnico porque cada uno va a hacer con ese objeto creativamente algo" o "Lo que sucede con el otro en ese momento". No. Es más, yo lo introduzco al final de la formación, porque yo creo que ellos no están en condiciones de poder entender a fin de Formación 1 esta perspectiva de la técnica. Sí me parece que lo nombro más en Clínica. Pero eso va haciendo un trabajo.
Manghi.- Porque me parece que está medio mezclado, quizás con esto termino, esto de si en Formación Corporal ellos están aprendiendo a hacer lo que hace el psicomotricista.
Docente.- No, porque además nosotros decimos que esta materia es para que ellos puedan soltar la experiencia con el cuerpo. Ellos lo saben. Hacer una formación tiene que ver con las técnicas, y tiene que ver también con una aproximación a la práctica.
Y que a mí la verdad no me preocupa que ellos tomen algo de la clase o…. Yo no siento, y si lo toman, es la experiencia de tomarlo en otra situación. De verdad, creo que a mí nunca me preocupó. Porque ahí sí sale lo…(1.01.10) personal. Hay un atravesamiento que uno hace desde las experiencias anteriores, eso también está puesto, no hay que dejar afuera las experiencias anteriores: chicas que son profesoras de educación física y les encanta jugar al quemado, y tienen todo un despliegue, yo les hago explicar cómo es el quemado a sus compañeros. Les doy como cierto lugar también de saber. El saber previo es fundante para cada uno.
Manghi.- ¿Desde esa perspectiva vos creés que la formación personal corporal es una formación que sería apropiada para incluir en otras formaciones?
Docente.- Seguro, no tengo dudas.
Manghi.- ¿Por qué?
Docente.- Porque el trabajo que se hace con lo personal en…, iba a decir una palabra que no sé si estoy tan…, concientización o puesta en posición de uno en relación al otro, te digo que desde un médico hasta sobre todo los docentes, hasta el trabajo con la propia infancia, con los que trabajan con niños, tienen que haber hecho un recorrido en experiencia corporal con algo referente al juego, cada vez estoy más convencida. Esto yo lo voy a escribir.
Manghi.- ¿Entonces eso que se genera en Formación Corporal no es de la especificidad del psicomotricista?
Docente.- Es y no es.
Manghi.- ¿A ver, por qué? Porque vos decís: "Sería bueno" …
Docente.- Tal vez no punto a punto como en Formación. La esencia del trabajo con el cuerpo en relación al lenguaje me parece que es un trabajo que tuviera que estar en cualquier formación.
Manghi.- Digamos, si partimos de esa base, ¿cuál sería la especificidad del quehacer del psicomotricista?
Docente.- Lo que pasa es que yo no acuerdo que la especificidad del psicomotricista estaría en Formación Corporal, es en la formación en general que se desprende. Es un aporte más a la formación general, pero no es… Sí, uno puede hilando fino, es dentro de la formación general,

la formación teórica, la formación práctica, la formación corporal, ¿sí?
Manghi.- Sí.
Docente.- Es una parte más, y eso hace a la formación del psicomotricista. La formación corporal es indispensable para nuestra función del psicomotricista, pero no es “la” formación del psicomotricista, ¿eh?
Manghi.- Sí.
¿Algo más que quieras decir?
Docente.- Nada, yo me apasiono.
FIN

ANEXO C – Listados de planes de estudio de formaciones psmta y documentación legal

Resoluciones de formación psicomotricista y Convenio de Licenciatura

Planes de estudio de la Formación de Psicomotricistas.

Escuela Argentina de Psicomotricidad (1982) Plan de estudios del Curso de Formación

de Psicomotricistas. Buenos Aires: AAP.

_____ (1988) Programa general de las asignaturas de Formación Corporal del Psicomotricista: I, II, III y IV. Departamento de Formación Corporal del Psicomotricista. Buenos Aires: AAP.

Plan de Estudios de la Formación de Psicomotricistas especializados en Salud y Educación.

Escuela Argentina de Psicomotricidad. AAP. (1999) Resolución Ministerial N° 1858/99. Buenos Aires.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de

Febrero. (2001) Resolución Ministerial N° 185/2001. Buenos Aires.

Convenio de Cooperación Científico - académica UNTREF- AAP (14 de junio de 2000) Tramo de complementación para Licenciatura en Psicomotricidad. UNTREF .

Resoluciones Ministeriales de creación de Carreras de Licenciatura en PSM:

Universidad Nacional de Tres de Febrero (pública) Resolución Ministerial Nº 185/2001

Universidad CAECE (privada) Resolución Ministerial Nº 564/1999

Universidad de Morón (privada) Resolución Ministerial Nº 28/2006

Universidad Provincial de Córdoba: Res. Rectoral. N° 249/2015 y Res. Min. Prov. 2564/ 2017. Córdoba

Instituto “Dr. CABRED” (formación terciaria pública) Decreto provincial 2090/1989 y Res. Mins. Nº 2558/2017

Regulación legal de la práctica psicomotriz:

Ley Nacional Nº24.901 que regula el "Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad"

Superintendencia de Servicios de Salud. Psicomotricistas en el Registro de Prestadores de la Salud. Resolución 797/11

Matrícula en Salud Pública del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Disposición Ministerial N° 2405/ 12.

Ley del Ejercicio profesional del psicomotricista en Provincia de Buenos Aires: Ley Nº14996/ 17.

ANEXO D - Escuenta

Encuesta: (Para titulados Técnicos o Licenciados en Psicomotricidad- UNTREF)

Esta encuesta forma parte de una investigación que me encuentro realizando respecto de los saberes que se construyen en algunos de los tramos de la formación en Psicomotricidad en UNTREF. Laura Manghi. (lmanghi@gmail.com)

Edad: Sexo:

Fecha de ingreso: Fecha de graduación UNTREF:

Marque con una cruz: Técnico en Psicomotricidad / Lic. en Psicomotricidad

Desempeño laboral actual y/o reciente como psicomotricista:

(Identifique si su tarea profesional se desarrolla en el área de la Salud / Educación / Sociocomunitaria / Otros: aclare)

Ordene jerárquicamente 5 materias de la Carrera de Lic. en Psicomotricidad UNTREF, que según su experiencia, fueron las más relevantes para su quehacer profesional. ¿Puede especificar por qué?

1	2	3	4	5

¿Según su opinión, qué saberes le aportó a ud. cada una de las materias de FPC. Especifique el apellido del docente de las materias que ud. cursó.

Taller de Introducción a la Psicomotricidad	Formación Personal Corporal 1	Formación Personal Corporal 2	Formación Personal Corporal 3

¿Cuándo comenzó a trabajar como psicomotricista? Identifique 3 ó 4 elementos/recursos teórico-prácticos que aprendió durante su Carrera de formación como psicomotricista y que implementa con más frecuencia en su práctica profesional? Hay alguno/s elementos/recursos teórico-prácticos que aunque no sea/n de implementación frecuente considera de importancia?

¿Qué se activó en ud. a partir de lo transitado en FPC? ¿A través de qué registros personales-corporales ud. reconoce su aprendizaje en y desde FPC? ¿Ud. realiza algún/a ejercicio/actividad personal corporal de los que aprendión o experimentó en FPC antes, durante o después de su quehacer

¿Reconoce los aportes de la FPC como un saber acerca de sí y de su cuerpo y/o acerca del otro y su cuerpo? Puede dar un ejemplo?

¿Cómo nombraría el "saber" construido en o desde FPC para la formación profesional del psicomotricista (elija y marque con una cruz los DOS que ud. reconoce como los más importantes y aclare el por qué):

registro

auto-observación

recepción

atención

disponibilidad

reconocimiento

posición

concientización

otro:

Por qué?

Puede dar un ejemplo?

6. ¿En su recorrido de formación como psicomotricista realizó algunas interrelaciones entre la experiencia en FPC y otras materias de la UNTREF?

En qué momento: durante la cursada? A posteri? Puede dar un ejemplo?

	Taller de Introducción a la Psicomotricidad	Formación Personal Corporal 2	Formación Personal Corporal 2	Formación Personal Corporal 3
Contenido/s				
Concepto/s				
Materia/s (aclara nombre de materia y docente)				
Autor/es				

¿Qué obstáculos uds reconoce haber transitado en el recorrido de las materias de Formación Personal Corporal? ¿Si es así de qué tipo? ¿Puede dar un ejemplo?

	Taller de Introducción a la Psicomotricidad	Formación Personal Corporal 1	Formación Personal Corporal 2	Formación Personal Corporal 3
Personal/es				
Conceptual/es				

Didáctico/s				
Otro/s				

Los Talleres que se ofrecen dentro de la formación del psicomotricista formaron parte de su formación para su quehacer profesional? Marque con una cruz: Si NO . Si contestó afirmativamente identifique cuál/es y por qué.

¿Necesitó/a ud. complementar su formación profesional por fuera de la Carrera de Lic en Psicomotricidad UNTREF con otros aprendizajes o recorridos personales? Marque con una cruz SI NO . Si es afirmativo podría explicitar el por qué?

Si contestó en forma afirmativa la pregunta anterior, podría identificar con qué nuevos aprendizajes teórico-práctico uds. complementa/ó su formación. ¿Para que le sirve/n ese/os nuevo/s elemento/recurso/s? ¿Qué novedoso y/o necesario para su práctica profesional encontró allí?

¿Realizó algún tipo de Terapia y/o Psicoanálisis Personal durante el tiempo de cursada de FPC? Si es así aclare de qué tipo. ¿Recuerda algún tipo de entrecruzamiento entre ambas? ¿Puede dar un ejemplo?

Muchas gracias!

Laura Manghi

lmanghi@gmail.com

ANEXO D – Ficha de Estado De Sensaciones Corporales

FPC UNTREF I.

Ficha de sensaciones:

ESTADO DE SENSACIONES CORPORALES

Completar los siguientes ítems:

A-Temperatura corporal

B-Presión arterial

C-Ritmos de sueño y alimentación

D-Dolores y malestares

E-Enfermedades

F-Posturas cómodas e incómodas.

G-Movimiento-quietud.

Cuales de estos ítems le han sido significativos en el trabajo con la relajación de Shultz. Y BERGE