



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN
PSICOMOTRICIDAD EDUCATIVA**

TEMA: LA PSICOMOTRICIDAD COMO RECURSO EN LAS PRÁCTICAS
DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Un acercamiento al saber de la Psicomotricidad en docentes de nivel inicial y
primer grado en la ciudad de Resistencia

Directora de tesis: Lic. Esp. Marcela Yonzo

Co-directora de tesis: Dra. Ileana Ramírez

Tesista: Liva, Mariel

Mendoza, Noviembre 2020

AUTORIDADES

Decana

Dra. Ana María Sisti

Vicedecana

Dra. María Ximena Erice

Secretaria Académica

Mgter. Claudia Elisa Zozaya

Directora General de Carreras

Prof. Esp. María Gabriela Griffouliere

Coordinadora de Ingreso

Prof. Marcela Valdez

Referente por el Profesorado Universitario de Educación Primaria / Ciclo de Profesorado de Grado Universitario en Informática

Prof. Flavia Escudero

Referente por el Profesorado Universitario de Educación Inicial

Lic. Marcela Mirchak

Referente por el Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas. Licenciatura en Terapia del Lenguaje

Prof. Esp. Gabriela Guzmán

Referente por el Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual

Lic. Mariela Farrando

Referente por el Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora

Mgter. Leticia Vázquez

Referente por la Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Noelia de la Reta

Secretaria de Investigación y Posgrado

Mgter. Ana Torre

Directora de Posgrado

Dra. Federica Scherbosky

Coordinadora de Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea Suraci

Secretaria de Extensión

Prof. Esp. Adriana Moreno

Directora de Relaciones Institucionales

Dra. Nora Marlia

Referente de Movilidad

Prof. Julia Andrea Amparán

Directora de Asuntos Estudiantiles y Egresados

Prof. Silvia Adriana Gigena

Coordinadora de Egresados

Prof. María Eugenia Bobillo

Coordinadora de Estudiantes

Srta. Julieta Mendoza

Secretario Administrativo Económico-Financiero

Lic. Sergio Euliarte

INDICE

Introducción	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes.....	12
1.2 Recorrido de la educación especial y de la psicomotricidad en la Provincia del Chaco.....	14
1.3 Especificaciones de la formación docente en la Provincia del Chaco	15
1.4 Delimitación del Problema	17
1.5 Focalización del problema	17
1.6 Justificación	19
1.7 Objetivos	22
1.8 Hipótesis	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1 Psicomotricidad	25
2.1.1 ¿Qué es psicomotricidad?	25
2.1.2 Corrientes psicomotrices sobresalientes en Argentina	26
2.1.3 La expresividad motriz ¿De qué se trata?	29
2.1.3 La psicomotricidad reeducativa en la escuela.....	30
2.2 Cuerpo y Movimiento	31
2.2.1 Propuesta de las vivencias del cuerpo en la escuela para la Psicomotricidad Operativa.....	31
2.2.2 Propuesta de las vivencias de movimiento en la escuela para la Psicomotricidad Operativa	32
2.2.3 La vivencia de cuerpo y movimiento en nivel inicial y primaria según lineamientos de los Diseños Curriculares	33
2.3 Juego	34
2.3.1 Legislación en relación al juego y la infancia	34
2.3.2 ¿Qué juego jugamos?	34
2.3.3 El juego en los Diseños Curriculares de la Provincia del Chaco	36
2.4 Saberes	37
2.4.1 Tipos de saberes y relación sujeto-saber	38

2.5 Discapacidad	40
2.6 Educación Especial.....	41

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de investigación.....	45
3.1.2 Descripción y caracterización de la muestra	46
3.2 Recolección de datos.....	47
3.3 Técnica de procesamiento de los datos	48
3.4 Sistematización de los datos	48

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS

Análisis e interpretación de datos.....	52
---	----

CAPÍTULO V CONCLUSIONES

Resultados y discusiones	70
--------------------------------	----

Bibliografía consultada.....	79
-------------------------------------	-----------

ANEXOS

Modelo de entrevista semiestructurada.....	83
Sistematización de las entrevistas.....	85
Documentación consultada.....	106

Agradecimientos:

Haber transitado ésta formación ha significado interés y dedicación de mi parte porque desde un principio me cautivó y generó en mí dudas, reflexiones y sentires que nunca antes había elaborado. Pero nada de dicho proceso hubiese sido posible sin el acompañamiento de Luis que atravesó conmigo la travesía de mudarnos a Mendoza y que día a día apoyó la instancia de investigación y mis proyectos profesionales, ya en vinculados con ésta perspectiva, al momento de acompañar procesos educativos.

La dedicación en la lectura y las sugerencias amables y cuidadosas de la Dra. Ileana Ramírez han sido para mí fuente fundamental de sostén para no decaer en el intento de realizar ésta investigación. Agradezco su generosidad profesional y personal para acompañarme.

Los saberes profesionales de la Licenciada Marcela Yonzo me posibilitaron gran aprendizaje desde la admiración, principalmente por su compromiso en sus prácticas en la Escuela Carmen Vera Arenas, donde tuve la posibilidad de aprender de ella y en el actual acompañamiento desde sugerencias y palabras de aliento. Muchas gracias por ése tiempo y compromiso.

Y a Yamila, quien desde su hermandad me brindó su saber y acompañamiento.

A mi familia toda, que confió y confía en mis proyectos y me apuntala para seguir soñando.

A mi familia de amigas y amigos, con quienes vamos creyendo y apostando a nuevas formas de acompañar las infancias desde el trabajo y el hacer cotidiano. Gratitud infinita, por la sencillez y calidez con que me ayudan a pensar-me.

A Paula y Lautaro, gracias por su espera y confianza, y por regalarme el ser parte de sus vidas.

Introducción

“Para ayudar, es requisito ver. Pero para ver, hay que querer ver, hay que saber ver y hay que saber dar sentido a lo que se ve”.

Dra. Myrtha Chokler

El presente trabajo de investigación se concreta como parte del proceso de formación de la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa en donde se indaga acerca de los saberes que poseen los y las docentes de Educación Especial (desde ahora EE), con orientación en discapacidad intelectual, sobre la Psicomotricidad (desde ahora PSM), realizándose el estudio en la provincia del Chaco, ciudad de Resistencia¹.

El interés por la investigación nace de inquietudes personales surgidas a partir del desempeño laboral como docente en diferentes instituciones escolares, en las que se identifican discursos diferentes y variados en relación a la PSM, aspecto que se manifiesta en los relatos de colegas y directivos, en las planificaciones, en los proyectos y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Es decir que sin estar instalado de manera explícita en las instituciones, ni diagramado desde los diseños curriculares, la PSM aparece en los discursos y prácticas docentes; pero, ¿A qué se refiere el saber de un docente de EE, de nivel inicial o primario, en relación a la PSM? ¿De qué habla cuando habla de PSM? Esos saberes, ¿guardan vinculación con alguna corriente en PSM? ¿Cuál es la valoración de la PSM en la educación para el docente?

Desde esas primeras ideas, se puede expresar que el docente de nivel inicial y de primer grado de EE, cuenta con saberes generales en PSM, pero ¿Cuáles son esos saberes? ¿Dónde y cómo los ha generado?, son algunas de las inquietudes que se han podido vislumbrar en el trabajo de investigación. Además esos saberes adquiridos, sin duda, tienen alguna incidencia en su trabajo cotidiano, ya sea por el reconocimiento de determinados autores, de teorías relacionadas a la disciplina, o por la puesta en práctica de principios que la sustentan.

Resulta importante también especificar los ámbitos donde se adquieren dichos saberes relacionados a la PSM, pretendiéndose además determinar hacia

¹ Resistencia es la ciudad capital de la provincia del Chaco. Se encuentra ubicada hacia el noreste y dista unos un mil kilómetros de la provincia de Buenos Aires.

qué corrientes de pensamientos son afines los saberes de las docentes consultadas. Para tal fin en la investigación se toman como referencias profesionales docentes de dos escuelas especiales en discapacidad intelectual.

La investigación se realiza teniendo en cuenta los Diseños Curriculares de los niveles estudiados y el Diseño del Instituto Superiores de Formación Docente. Se atiende además a normativas que plantean actualizaciones en la estructura del Sistema Educativo en Argentina.

Se encuentra que los y las docentes de EE, que trabajan en la ciudad de Resistencia, egresan en su mayoría del Instituto de Nivel Terciario que cuenta con una trayectoria de 38 años. Durante la formación se ofrece una materia denominada actualmente Educación Psicomotriz, considerada en sus fundamentos como una materia conveniente para que las futuras generaciones docentes encuentren recursos teóricos y prácticos sobre la PSM. Sin embargo, una vez egresada/o, no existe para el profesional docente capacitaciones formales y sistemáticas relacionadas a dicha disciplina en la región, que puedan dar continuidad a la formación en esta área.

Entonces la significación que cada docente le da al concepto de Cuerpo, al de Espacio, al Movimiento, Gesto, Actitud y/o a la Palabra y a su interrelación, es la base para la constitución, construcción y desarrollo de la subjetividad de cada persona (Chokler, 1994). La comprensión que se tengan de dichas significaciones brinda múltiples recursos personales, profesionales y didácticos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje; procesos que se articulan con la construcción de la identidad de las infancias que transitan por las instituciones escolares.

Para su organización la investigación se presenta en cinco capítulos. Dispone de un primer capítulo donde los antecedentes se presentan como referencia importante en relación a la temática. Luego la formación en EE y el surgimiento de las escuelas especiales en la ciudad de Resistencia es contextualizada con un breve recorrido histórico, así como las experiencias de PSM en dichas escuelas. Seguidamente se ofrece una presentación del tema y se plantean los objetivos y los argumentos pertinentes para el desarrollo del tema.

El segundo capítulo presenta el marco teórico de la investigación, que se constituye en una base relevante, aunque no acabada, donde se analizan los datos obtenidos. En éste sentido se toman decisiones desde las cuales se aborda la información relacionada con los conceptos de PSM, y Psicomotricidad Operativa (desde ahora PSM Op) y las formas teórico/prácticas que toman en los ámbitos escolares. La bibliografía consultada deja expuesta la complejidad intrínseca al término PSM desde sus orígenes², al tratarse de una disciplina que ha recorrido un largo camino de transformaciones, redefiniciones, ajustes conceptuales y técnicos a la luz de diferentes corrientes predominantes de las ciencias humanas, médicas, psicológicas y pedagógicas (Chokler, 1994). Esto se traduce en la práctica docente con diferentes métodos y modalidades que se han transferido a los ámbitos escolares.

Se realiza además un sondeo de los conceptos de Cuerpo, Movimiento y Juego revisando las ideas desde la PSM Op y aquellas que se proponen desde los lineamientos de los Diseños Curriculares de la Provincia del Chaco. Se trata además el concepto Saber, atendiendo la complejidad y el alcance del mismo, configurando lineamientos que ayuden a identificarlo en las docentes consultadas. Se añaden también ideas en relación al concepto de Discapacidad y Educación Especial a la luz de las miradas actuales que ponen foco en el contexto y no solo en la persona.

El tercer capítulo, presenta los aspectos metodológicos explicitando el tipo de estudio cualitativo que se elige a los fines investigativos, la definición de las unidades de análisis y las técnicas de recolección de datos utilizadas.

En el capítulo cuarto, se exponen los resultados obtenidos, presentando los análisis realizados, a partir de la identificación de categorías y la puesta en diálogo de las mismas con los aportes de los distintos autores. Se avanza, además, en lecturas propias que dan cuenta de las particularidades que asume el saber de las docentes en la ciudad de Resistencia y se interpretan estos resultados orientados por los objetivos previstos.

² Acuñada hacia principios del siglo XX por el médico Ernest Dupré que puso en relación las anomalías neurológicas y psíquicas con las motrices.

En el quinto capítulo se establecen las conclusiones en las que se realiza una lectura propia de la realidad estudiada y se generan planteos que abren a futuras investigaciones.

Se presenta por último un anexo que contiene documentación relacionada con el Diseño Curricular del Profesorado de EE, documentación del Instituto Superior de educación docente relacionado con la materia PSM; desgravado de las entrevistas y cuadros realizados para la sistematización de la información.

**CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1 Antecedentes

En relación a las ideas de interés planteada en la introducción, es que se realiza una búsqueda de información en relación a la temática a investigar que conduce, en un principio, a la indagación en el Sistema Nacional de Repositorio Digital del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, donde se encuentran resultados indirectos en torno a los saberes docentes respecto al área de PSM. Se recupera la Tesis de grado: “*Psicomotricidad y aprendizajes escolares básicos*”, que tiene como objeto identificar precozmente los valores que asumen las variables del perfil psicomotor con el fin de determinar las principales alteraciones en niños de 5 años que puedan influir o alterar el posterior proceso de aprendizaje; principalmente en el bloque escritura – lectura. Se identifica a la PSM desde una perspectiva clásica y con la función instrumental de la disciplina. (Pérez Llana, 2014)

Se rastrea además en la Biblioteca de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo (desde ahora UNCuyo). La investigación, “La relación Escuela-Psicomotricidad Educativa desde la mirada de directivos y docentes de nivel inicial” correspondiente a la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa (UNCuyo). Las autoras Piccini Carpp y Valdeolmillos centran el análisis en las significaciones que los actores del ámbito educativo seleccionado tienen acerca de la misma. Fundamentan que la Práctica Psicomotriz tiene un recorrido de 20 años en la provincia de Mendoza; que además está avalada por la Dirección General de Escuelas (desde ahora DGE) en la resolución N° 0468 desde el año 2013, que explicita que la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva es una práctica de acompañamiento a la expresividad motriz, que resignifica las actividades lúdicas, favoreciendo la capacidad de comunicación, creación y descentración en el desarrollo de niños y niñas. El nuevo Diseño Curricular de Educación Inicial de la provincia de Mendoza -edición 2015- expedido por DGE, considera la “centralidad del juego” para la enseñanza; uno de los pilares básicos de la psicomotricidad. Sin embargo, las autoras perciben que esta práctica no es ampliamente conocida o adecuadamente comprendida por quienes forman parte de las instituciones educativas en las que funcionan salas de psicomotricidad; por lo mismo se centran en indagar sobre los significados concretos que dicho personal posee sobre la práctica psicomotriz educativa, el rol del Psicomotricista en la escuela, el espacio y las condiciones de trabajo. Entre los fines de dicha investigación se pretende lograr en el personal de las escuelas un mayor entendimiento acerca de las prácticas del

psicomotricista y en segundo lugar, ofrecer guía para que la demanda del servicio guarde relación con la especificidad profesional. (Piccini Carpp, Valdeolmillos, 2018).

Las autoras identifican en las docentes la importancia del juego pero las mismas atribuyen limitaciones externas a sus posibilidades para concretar momentos de juego en la institución, y al mismo tiempo rescatan la importancia que tiene la mirada del psicomotricista para aportar otro punto de referencia sobre las posibilidades de cada niño y niña.

La investigación se toma como referencia, rescatando que a pesar de la legislación que acompaña la implementación de la psicomotricidad en escuelas en la provincia de Mendoza y la historia de la misma a nivel de formación, aún continúan existiendo limitaciones en la práctica para comprender sus lineamientos, objetivos y encuadre.

Se tiene en cuenta también como antecedente directo la investigación de las profesoras Iermoli, Lacerna y de la Vega del año 2004, denominada “La inserción de la Psicomotricidad en la práctica educativa”, realizada en la carrera de la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa, Facultad de Educación, (UNCuyo). Es notorio el planteo de los interrogantes, cuestionando los saberes docentes en relación a la PSM Op, enfocada en docentes de nivel inicial y primario de las escuelas de EE del departamento de Godoy Cruz. Se exponían exponiendo que en el año 1992 existía la formación en carácter de pos-título en PSM avalado por la UNCuyo. Esta experiencia en la temática permite abrir el espacio de PSM en el año 1994, a cargo de dos docentes con título de base en educación especial. La escuela especial pública “Dr. Amadeo Cichitti” es una de las primeras salas de PSM en la provincia de Mendoza.

Se retoman así los antecedentes directos citados ya que permiten realizar una construcción sobre las significaciones que fueron tomando a lo largo del tiempo las ideas relacionadas sobre PSM y al rol del Psicomotricista en las salas que funcionan en instituciones escolares, teniendo en cuenta el recorrido en la formación profesional de Psicomotricistas y las actualizaciones legislativas que legitiman la práctica en las escuelas. Sin embargo, la presente investigación ofrece información relacionada al contexto de la ciudad de Resistencia donde aún no existe la

formación en PSM y en las escuelas no se están ocupando en la actualidad cargos para profesionales en PSM. Además se atiende a otro recorrido histórico en la formación de docentes de EE que lleva a que se configuren prácticas con otras particularidades y con otras legislaciones provinciales que avalan dichas prácticas.

1.2 Recorrido de la Educación Especial y de la Psicomotricidad en la Provincia del Chaco

Otro aspecto a tener en cuenta hacia la delimitación del problema es el recorrido de la EE en la provincia del Chaco en relación a las escuelas y a la formación docente, así como al recorrido de la PSM en los ámbitos escolares. En tal sentido vale realizar un breve recorrido histórico brindando hechos más significativos.

En el año 1957 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública del Chaco designa la primera docente para brindar escolaridad a los pacientes internados en el Centro de Rehabilitación del Lisiado. Dicha fecha se toma como inicio de la educación especial en la provincia, pero recién hacia los años 1967 al 1979 se crean las primeras escuelas especiales públicas de gestión estatal sobre la base de anexos existentes.

La primer escuela para personas para discapacidad mental es la Escuela de Enseñanza diferenciada N°1, actualmente se denomina Escuela de Educación Especial N°2 (desde ahora EEE) “Dra. Telma Reca” y hacia 1969 se crea la escuela de Enseñanza Diferenciada N°2, actual EEE N° 5 “Lidya F. de Coriat”, destinada a alumnos con discapacidad mental moderada (Calligaro, Simons, 2016), ambas instituciones son estatales y públicas.

Según bibliografía consultada en relación a la historia de la EE en el Chaco, se evidencia que la EEE N°5 inicia sus actividades dividiendo a sus estudiantes en cinco secciones: Adaptación A, B, C, D y Psicomotricidad. Hacia 1979 por contar con nuevo edificio, se dispone de una sala de psicomotricidad, además de los cinco salones de clase. Hasta el año 1999, hay registro que la planta funcional cuenta entre sus cargos con un psicomotricista, pero no se aclara el modo de intervenir en éste área ni se ha podido constatar causas por la que haya dejado de tener incidencia en la institución.

En la actualidad, en la provincia funcionan 28 escuelas de EE, distribuidas en 12 regiones educativas, perteneciendo la ciudad de Resistencia a la Región N°

VIII. En la ciudad capital de la provincia se cuenta con varias instituciones públicas estatales que tienen como destinatarios a diferentes poblaciones según la discapacidad³.

Por otro lado, en la provincia del Chaco se contempla la figura del Psicomotricista como profesional dentro de la planta funcional de las escuelas de EE, tal como lo señala el Estatuto docente de la provincia⁴ y queda establecido desde el Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología de la provincia. Sin embargo no se cuenta con psicomotricistas dentro de la planta funcional del equipo de orientación, es decir que, si bien se encuentra el cargo, las escuelas no cuentan con profesionales para ocuparlo.

Las prácticas psicomotrices registradas en la ciudad son exclusivas del ámbito privado y principalmente terapéutico, identificándose que hay variadas formaciones en PSM según el ámbito académico en que el profesional se haya formado. Además es reducido el número de psicomotricistas que se desempeñan en la ciudad de Resistencia, sin que existan asociaciones o entidades que nucleen a dichos profesionales.

1.3 Especificaciones de la formación docente en la Provincia del Chaco

En relación a la formación, los y las docentes de EE en discapacidad intelectual en la provincia del Chaco han transitado en su mayoría el Instituto de Educación Superior “San Fernando Rey”, que ofrece el profesorado en la ciudad de Resistencia desde el año 1982⁵, aprobada por resolución 1697/82 para la modalidad

³ Una de las instituciones de educación especial es específicamente de atención temprana para una población de 0 a 3 años, dos escuelas son para personas con discapacidad auditiva e hipoacúsicas, una escuela para discapacidad y disminuidos visuales, una atiende discapacidad múltiple, otra para discapacidad motriz, una escuela para personas disminuidas mentales leves y otra para disminuidos mentales moderados.

⁴ En la Ley N° 3529, para el ofrecimiento de cargo el Estatuto Docente de la provincia del Chaco establece en su art. 280 “B) para profesionales que integran el equipo escolar:

a) título de la especialidad profesional para el desempeño del cargo De psicopedagogo, asistente educacional, psicólogo, fonoaudiólogo, Asistente social, kinesiólogo, terapeuta ocupacional, musicoterapeuta, maestro de psicomotricidad”.

⁵Se encuentran además otros institutos de nivel terciario en el interior de la provincia que cuentan con profesorados de educación especial con orientación en discapacidad Intelectual en el Instituto de Educación Superior (IES) “Juan Mantovani” Pcia. R. Sáenz Peña carrera desde 1982; el Instituto de Educación Especial Miguel Neme - Las Breñas desde 1986; el

discapacitados mentales (actualmente denominada con Orientación en discapacidad intelectual).

El Diseño Curricular del Profesorado para EE actualizado data del año 2014 y formula ciertas características propias del perfil del egresado⁶. En líneas generales plantea la perspectiva de un docente que se convierta en un aprendiz eterno, capaz de dar respuestas a los cambios continuos del contexto, capaz de elaborar y facilitar procesos de superación de las barreras de origen; que planifique, elabore y evalúe procesos de enseñanza aprendizaje para personas con discapacidad intelectual; y que asesore en relación a aspectos teórico-metodológicos en los procesos de integración educativa y socio-laboral de ámbitos formales y no formales.

La carrera ofrece en su trayecto de formación la especialidad en Discapacidad Intelectual que cuenta con una materia relacionada a PSM, denominada Educación Psicomotriz que se dicta en 2º año de la formación⁷. En el programa se describe la materia como una asignatura con incidencia dentro del “campo de la formación específica” por considerarla de estrecha relación con las bases de intervención pedagógica, e indica además que pretende: “ofrecer conocimiento habilidades y actitudes que potencien la capacidad de intervenir en la educación psicomotriz”.

La documentación revisada presenta la finalidad formativa de dicha materia para que el futuro docente pueda:

- Aplicar técnicas y procedimientos preventivos de la Psicomotricidad que faciliten el desarrollo psicomotor del alumno en el contexto escolar.
- Conocer las diferentes etapas del desarrollo.
- Poseer recursos para abordar el desarrollo psicomotor de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Dichos objetivos se presentan en los contenidos alrededor de los ejes:

- La Psicomotricidad: Origen, Concepto, Objeto
- El cuerpo y el movimiento

IES “Santa Rosa de Lima - La Leonesa; el IES Profesor E. Fracchia - Gral. San Martín; el IES Villa Ángela, de Villa Ángela; el IES Dr. René Favalaro J.J. Castelli.

⁶ Datos rescatados del Diseño Curricular para la Educación Especial. Profesorado de educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual Res. N° 7591/14 y de la Guía para profesores. Taller de Ingreso año 2020, ofrecida por Prof. Ángeles Acuña, actual Directora de Estudio del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual del IES “San Fernando Rey”.

⁷ Anteriormente, la materia se dominaba Psicomotricidad y se dictaba en la carrera desde el año 2005 según resolución 290/05. Ver en anexo ambos documentos.

- Imagen corporal. Esquema Corporal
- Lateralidad, Espacio y Tiempo
- Motricidad fina y gruesa

Presentados los lineamientos de la formación docente se puede realizar una primera lectura donde se plantea a la PSM en términos muy generales, reduciéndose a una sola asignatura en el plan de estudio, cuyo enfoque se centra en contenidos que guarda relación con ideas instrumentales de la PSM clásica poniendo énfasis en un cuerpo instrumental (base del equilibrio, la coordinación óculo manual y lateralidad) además de nociones vinculadas a la motricidad voluntaria.

1.4 Delimitación del problema

El presente trabajo surge como instancia final de la formación de la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa, y se centra en: *Los saberes sobre la Psicomotricidad en los docentes, de educación especial con orientación en discapacidad intelectual de nivel inicial y primer grado de la ciudad de Resistencia.*

La intención es vislumbrar si los y las docente de EE cuentan con recursos y/o estrategias pedagógicas que ofrece la PSM para ser utilizadas en sus aulas, y con qué corriente psicomotriz tienen relación los saberes adquiridos de dichos docentes de EE en relación al cuerpo, al juego y al movimiento. También se interesa en conocer si los aportes teóricos de la PSM Op son una opción válida para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo de estudiantes dentro de las instituciones escolares.

El interés del presente planteo radica en la influencia que dicha propuesta tiene en mi formación profesional y en las potencialidades que desde este enfoque se puede enriquecer a la práctica docente.

La PSM Op es un término desarrollado por la Dra. Myrtha Chokler que se contempla en la propuesta.

1.5 Focalización del problema

Las experiencias vivenciadas desde mi rol como docente de educación especial me permiten identificar diversas situaciones en que la PSM circula en las instituciones escolares, especialmente en la utilización del término PSM. Este

aspecto se manifiesta en el interés puesto en la disciplina desde la demanda de docentes y equipos directivos de profesionales formados en PSM para conformar la planta funcional de las escuelas; en la búsqueda docente de lectura de artículos sobre el tema y en el interés por planificar en relación a ello. Por otro lado se atiende a experiencias en las que se observa escasa reflexión de prácticas cotidianas en las instituciones escolares como: la formación para el saludo en quietud y silencio, el uso expositivo del pizarrón con un grupo de estudiantes sentados y mirando hacia el docente, el uso privilegiado de la hoja o el cuaderno en las actividades diarias, las normas para el recreo que restringen el movimiento, etc.

Estos son algunos de los parámetros identificados que brindan un panorama de prevalencia de ciertas concepciones de sujeto que se correlacionan con ideas vinculadas a una PSM clásica, en relación con una práctica instrumental, del *hacer hacer*; saber que incide en el lugar que ocupa el cuerpo, el juego y el movimiento en las EEE.

Estas percepciones personales guardan relación con lo expuesto por los profesores Bernard Aucouturier y André Lapierre, quienes al hablar del cuerpo en la educación escolar, reflexionan que la PSM bajo su forma y concepciones pedagógicas iniciales, presentaban al cuerpo y al movimiento bajo un aspecto segurizante; organizado en torno a su eje como referencia a toda la organización espacio temporal para, desde allí, estructurar el mundo (Lapierre y Aucouturier, 1980).

Se considera que estas concepciones aún se encuentran presentes en las instituciones educativas y que tienen como objeto instrumentalizar el cuerpo, disciplinarlo y dejarlo al servicio del pensamiento consciente. Sin embargo, estas consideraciones no tienen un carácter riguroso por lo que se pretende con la investigación realizar un estudio sistemático con el propósito de identificar cuáles son los saberes docentes acerca de la PSM, a fin de evitar caer en una idea preconcebida por un lado, y por otro, con el interés de ofrecer un diagnóstico de la situación de la PSM en la ciudad; y ya con propósitos transferenciales, de generar instancias de formación dependiendo de las necesidades encontradas.

El Diseño Curricular para el Nivel Primario de la provincia del Chaco (desde ahora DCNP) plantea a la educación “como hecho político porque el docente posee, implícitamente, un paradigma de interpretación del mundo que lo lleva a

enseñar algunos saberes con mayor intensidad, a dejar de lado otros, y realizar con ellos una traducción”. (MECyT de la Provincia del Chaco, 2012. p.95) En relación a ello, se acuerda con Alliaud, quien retoma la posición de Barrow cuando señala: “Cualquier actividad práctica que se asuma presupone deliberadamente alguna posición teórica. (...) por el contrario toda afirmación teórica tiene consecuencias en la práctica, aunque estas puedan ser indirectas”. (Alliaud y Vezub, 2015, p.172).

Partiendo de dicho planteo, aquellos aspectos que los docentes puedan explicitar de sus saberes en relación a la PSM, tendrán consecuencias en sus prácticas de manera más o menos directa, incidiendo en la construcción de la identidad y del pensamiento de los niños y las niñas que acompañen.

1.6 Justificación

Un educador que cuente con herramientas específicas para acompañar la evolución de la persona de cada niño o niña, y en constante evaluación de sus prácticas, es un agente de cambio imprescindible para la escuela y la sociedad.

Los saberes adquiridos de PSM y la necesidad o no de implementarla en las escuelas de educación especial, brindan una idea de cuáles son los modos de intervención docente para trabajar con la infancia en relación al cuerpo, al juego y al movimiento, según lineamientos epistemológicos y éticos que se tengan en cuenta. Posibilita además conocer si existe o no demanda de formación respecto a ésta temática en la actualidad.

Según datos recabados en supervisión de Región Educativa VIII⁸, durante los últimos 10 años no se registra formación desde el ámbito de la PSM en las capacitaciones ofrecidas y/ o avaladas por el Ministerio de Educación de la Provincia, es decir, la formación de base concibe de relevancia que el futuro docente tenga conocimientos acerca de la PSM, y es contemplada la figura del psicomotricista dentro del equipo de orientación en las escuelas estatales; sin embargo, no se vuelve sobre estos temas durante el ejercicio de la profesión docente y por otro lado los equipos de orientación profesional dentro de los gabinetes escolares no cuentan con la figura del psicomotricista.

⁸ Dato aportado por la supervisora de la Región Educativa N° VIII, profesora Teresita Bartlet en el año 2015.

Ésta investigación puede resultar un documento de base para futuros proyectos de inserción e investigación de ésta práctica tanto en las escuelas como en la formación de docentes de educación especial. En este sentido la implementación de la PSM Op se presenta como una opción al aportar diversos beneficios ya que favorece un desarrollo global, armónico e integral del niño, colaborando con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con el acceso al conocimiento por medio del juego. Favorece además el despliegue de la autonomía y de las competencias individuales y grupales, integrándose a una filosofía de la institución articulando con los docentes en el trabajo áulico y generando un cambio actitudinal del docente a partir de lograr una mirada diferente del niño. (De la Vega, Iermoli, Lacerna, 2004)

La PSM Op plantea entre sus objetivos aportar una mirada original e integradora a las distintas disciplinas de la educación y de la salud que implica, estudiar el proceso, la génesis del cuerpo, el espacio, el movimiento, la actitud, el gesto. Es así que enriquece y resignifica la práctica educativa a través de una mirada que ayuda a mediar la interpretación de la acción de los/las niños, ya que los aportes teóricos y prácticos de la misma esclarecen o permiten una deconstrucción de las mismas prácticas, permitiendo cuestionar ciertas concepciones de infancias, de cuerpo, de juego y del rol del adulto que acompaña. La modificación no sólo es práctica, sino concebida como un aprendizaje que nos transforma y logra transformar, modificando nuestras estructuras y posibilitando nuevas lecturas de la realidad.

En el escenario actual existen además modificaciones en las legislaciones del ámbito educativo a nivel nacional y provincial, donde se destacan innovaciones a nivel legislativo como la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, y la creación de los Diseños Curriculares de la provincia del Chaco en el año 2012, para cada uno de los niveles, amplían, entre otras cosas, las concepciones de sujeto, cuerpo, discapacidad, juego y comunicación en los espacios escolares. En el artículo 20 del capítulo 2 de la Ley Nacional de Educación sobre la Educación Inicial se encuentra por ejemplo: “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. (Ley N°26206, 2006, p.93).

Por otro lado se encuentran en vigencia nuevas concepciones y terminología sobre discapacidad, integración e inclusión que posibilitan otro marco

representacional, como las modificaciones relacionadas a la inserción de la EE como una modalidad del sistema educativo, haciendo foco en la integración escolar y en las barreras del aprendizaje. Se enfatiza además en el concepto de discapacidad como emergente de la relación de la persona y su contexto. Las configuraciones de apoyo también toman un lugar preponderante, siendo éstas el ofrecimiento de estrategias educativas que cumplen una función de acompañamiento en diferentes trayectos escolares. Allí encontramos gran correspondencia con la Dra. Chokler quien plantea:

Un proyecto de apuntalamiento y facilitación de la maduración motriz, afectiva y cognitiva del niño con dificultades tiene por objetivo esencial la movilización de las estructuras y de los sistemas de relación para desbloquear las competencias necesarias para su inserción social(...) El psicomotricista tanto como el educador tienen que ser capaces de analizar los factores que limitan esa maduración. (Chokler, 1999, p. 41-42)

Se cuenta además con actualizaciones teóricas, diferentes capacitaciones y formaciones en el área, de algunos referentes de la PSM Op como la Dra. Myrtha Chokler y en la práctica psicomotriz al profesor Bernard Aucouturier.

En éste contexto la PSM Op podría ofrecerse como una disciplina que brinda recursos emocionales y cognitivos a la persona con discapacidad en vista de una integración más armoniosa y saludable, teniendo de base una legislación que se manifiesta desde paradigmas afines a la concepción de sujeto, juego y aprendizajes.

El DCNP, advierte sobre la constante disputa simbólica en la sociedad a fin de definir cuáles son los saberes a ser difundidos en el ámbito educativo: “La escuela como institución pública debe plantearse una reflexión permanente en el colectivo comunitario, ya que la imposición cultural permite, muchas veces, que los grupos hegemónicos introduzcan ideas, conceptos y decisiones que no siempre contemplan los intereses de las minorías”. (MECCyT de la Provincia del Chaco, 2009, p. 94)

Éste ejercicio de reflexión permanente es el que se pretende con el presente trabajo: “¿Qué saberes valoran, a qué conocimientos recurren, cómo los

jerarquizan? (Alliaud y Vezub, 2015, p. 116). 'Éstos saberes' que surjan de la investigación son saberes que pueden ofrecerse como un reflejo de las herramientas con las que cuenta un docente en el accionar cotidiano.

1.7 Objetivos

Trazados los cuestionamientos, se explicitan a continuación los objetivos que marcan el proceso de investigación:

General:

- Conocer los saberes sobre Psicomotricidad que tienen las docentes de nivel inicial y primer grado de escuelas de Educación Especial de discapacidad intelectual en la ciudad de Resistencia para favorecer actividades educativas pedagógicas en las aulas.

Específicos:

- Identificar los saberes sobre Psicomotricidad que tienen las docentes de educación especial en discapacidad intelectual de nivel inicial y primer grado de la Escuela N° 2 y N° 5 en la ciudad de Resistencia para reflexionar en las prácticas pedagógicas.
- Identificar los espacios de adquisición y la posterior construcción de los saberes teóricos/prácticos sobre Psicomotricidad.

Objetivos de transferencia:

- Favorecer espacios de reflexión y profundización acerca de los aportes de la Psicomotricidad Operativa en la comunidad educativa.
- Contribuir a la generación de espacios de formación sobre Psicomotricidad Operativa a nivel ministerial.

1.8 Hipótesis

A partir del marco conceptual anteriormente desarrollado y de la realidad observada se plantean las hipótesis siguientes:

- Los docentes de EE cuentan con recursos de la PSM propios de su formación como docente.
- Los docentes de EE no cuentan con formación adicional de la PSM como recurso en la educación durante sus prácticas profesionales.

- Los docentes de EE mantienen un saber de la PSM desde una teoría más clásica de la disciplina y un enfoque instrumental de la práctica.
- Existe interés por conocer los aportes que la PSM Op puede ofrecer a las prácticas educativas.

En función de las expresiones anteriores, la pregunta de investigación queda planteada de la siguiente manera:

¿Qué saberes en relación a Psicomotricidad tienen las docentes de Nivel Inicial y de primer grado de las escuelas de Educación Especial N° 2 y N°5 de la ciudad de Resistencia?

De éste cuestionamiento principal se desprenden otras preguntas que guían y acompañan el desarrollo del presente trabajo:

- ¿Qué ideas/ saberes tienen las docentes en relación a la psicomotricidad?, ¿Y en relación a la psicomotricidad en la educación?
- ¿Tienen las docentes de educación especial en nivel inicial o primaria acceso a contenido relacionado con la Psicomotricidad? ¿Dónde acceden a dichos contenidos?
- Las docentes, ¿Utilizan/recurren a criterios teóricos o prácticos brindados durante el profesorado?
- ¿Qué aporta la psicomotricidad a la práctica docente? ¿Y, la psicomotricidad Operativa?
- ¿Qué ideas surgen al pensar en el cuerpo?
- ¿Cómo se acompaña al cuerpo en las escuelas?
- ¿Qué sucede con el movimiento de niñas y niños durante la jornada escolar?
- ¿Qué juegos son habilitados y en qué espacios en la escuela?

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1 Psicomotricidad

Para dar inicio a este apartado se ofrece una síntesis del concepto PSM planteando la existencia y convivencia de diferentes enfoques, se detallan, además, las corrientes preponderantes en Argentina, según clasificación realizada por la doctora Myrtha Chokler.

En un apartado específico se puntualizan las ideas centrales de la PSM Op, explicitando su objeto de estudio, sus objetivos y principales representantes.

Se realiza luego un breve recorrido del paso de la Psicomotricidad por la escuela, indicando sus inicios, con un enfoque clásico, para luego realizar una descripción del encuadre de la Psicomotricidad Operativa en el ámbito escolar.

2.1.1 ¿Qué es psicomotricidad?

Desde la literatura consultada se plantea que en ciertas corrientes el énfasis puede estar puesto en lo “motor” en otros en lo “psi”, y en cada caso es preciso analizar en profundidad las concepciones de base, cada una con distintos grados de influencia atomista o mecanicista, psicológicas o psicoanalíticas. (Lapierre, Aucouturier, 1980)

Los mismos autores nos ofrecen una representación de la disciplina como una estratificación en capas sucesivas, que viene a ejemplificar los posibles enfoques psicomotrices que podemos encontrar según el punto de vista en el que se desee situar al cuerpo, sin negar la existencia de las demás, con interacciones e interferencias entre los niveles. Así podemos encontrar:

*Un Cuerpo instrumental: situado en la superficie, sede del equilibrio, la coordinación general y óculo manual, la lateralidad, etc.

*Al que le sigue un sustrato cognitivo, muy vinculado a la motricidad voluntaria, a la acción, a las experiencias sensoriomotrices y posteriormente perceptivomotrices.

*Más en profundidad nos encontramos con un cuerpo inconsciente: organización tónica, involuntaria, espontánea, parte de la vivencia afectiva y emocional, vinculada forzosamente a las pulsiones, a las prohibiciones, a los conflictos relacionales; un obrar espontáneo cuya significación simbólica no puede ser ignorada.

*Como núcleo más profundo de la personalidad, un cuerpo imaginario, toda una problemática fantasmática. Un imaginario inconsciente que condiciona toda la vida de relación. (Lapierre y Aucouturier, 1980)

2.1.2 Corrientes psicomotrices sobresalientes en Argentina

Se toman como parámetro las **corrientes psicomotrices** que especifica la Dra. Chokler desde la síntesis que realiza de las corrientes que han sobresalido en la Argentina. Las mismas responden a distintos marcos referenciales, distintos objetivos y prácticas específicas.

Por un lado, la **reeducción mecanicista** que tiene como referentes a Dupré - Collin, resultante de un reflejo de la psicomotricidad en Francia, con marcada influencia positivista de la neuropsiquiatría clásica. En la teoría adhiere a concepciones psicológicas de la fenomenología y el existencialismo.

Defiende la globalidad en la relación cuerpo-mente, sin embargo en la práctica aplica técnicas funcionalistas parcializadoras con el objetivo de adquirir un "cuerpo hábil", instrumento para la adaptación social y los aprendizajes.

La práctica psicomotriz se ocupó principalmente de la detección y reeducación de las inhabilidades motrices, correlacionándolas con los trastornos funcionales de la percepción, estructuración del esquema corporal, las representaciones temporo-espaciales y de la lateralidad. Las técnicas psicomotrices debían facilitar la estructuración del espacio y de las relaciones lógicas. La pedagogía toma la técnica y lo aplica a la enseñanza de la lectura y el cálculo.

Teniendo una concepción implícita del niño como tabula rasa, se centran las fallas en el estudiante, a quien también se lo corrige y entrena por medio de series de ejercicios graduados, analíticos, repetidos sistemáticamente de manera aislada.

Lo central se encuentra en el método, dejando en un segundo plano el vínculo reeducador/ paciente (hasta negado o ignorado).

Ésta corriente se desarrolló principalmente en escuelas diferenciales, los grados especiales, gabinete psicopedagógico y fonoaudiológico.

Se encuentra como fortaleza, que se logra un importante interés por incluir al cuerpo en ámbitos que, hasta entonces, se negaba o relegaba.

Como una opción a las prácticas anteriores surge la **Terapia psicomotriz**, pero se realizan principalmente en consultorio privado. Apoyado por el psicoanálisis, emerge una corriente “terapéutica” en psicomotricidad. En la práctica aparece más valorizado lo más regresivo, irracional, pulsional como lo más auténtico y rescatable de la persona.

Descubre y valoriza un cuerpo deseante, pulsional, fantasmático, imaginario.

Incorpora en lo conceptual y en la práctica elementos para la comprensión de los contenidos simbólicos, de la actitud, el movimiento y el juego.

Lo corporal y emocional niega al pensamiento y la palabra, en lugar de integrarlo dialécticamente. (Chokler, 2005)

La Doctora Chokler anuncia a la **Psicomotricidad Operativa** como una nueva corriente que empieza a perfilarse, en un tiempo de reflexión hacia aquellas categorías referenciales y de las prácticas y de cuestionamientos sobre el cuerpo, el espacio, el tiempo, ¿para qué y a quiénes sirve la psicomotricidad?

Definir Psicomotricidad implica abordar un terreno muy amplio, cuyos ejes se anudan alrededor de un protagonista, el cuerpo. Si la psicomotricidad existe como disciplina científica es porque recupera el lugar del cuerpo. (Chokler, 2005)

La PSM Op queda así enmarcada como una transdisciplina, configurada en un desarrollo dialéctico con otras disciplinas, otras prácticas y otras ideas con referentes como Henry Wallon, Emmi Pikler, Bernard Aucouturier, Enrique Pichón Riviere, por citar solo algunos.

. El planteo de la Dra. Chokler identifica que:

(...) toda actividad humana es esencialmente psicomotriz, producto de una génesis y de un desarrollo donde se articulan diferentes sistemas anatómo-fisiológicos, psicológicos, sociales e históricos, de gran complejidad que interactúan construyendo una trama singular que determina la particular manera de cada uno de ser, sentir, estar y operar en el mundo y con los otros. (Chokler, 1994, p.26)

Su objeto de estudio, de conocimiento y de praxis queda definido como la interrelación dialéctica entre:

- Cuerpo (condición de existencia de la persona)
- Espacio del movimiento y la interacción

- Gesto, Actitud y Palabra

La significación que se le dé a ésta interrelación será la base de la constitución, construcción y desarrollo de la Identidad, como proceso complejo de devenir persona singular; la Comunicación, desde el inicial diálogo tónico, hasta las formas más sutiles del símbolo y la palabra; el Pensamiento, como dinámica del conocimiento y la representación; la Producción, la Expresión y la Creación que posibilita acciones transformadoras del sujeto y de la realidad y que evoluciona siempre hacia un bienestar. (Aucouturier, Derrault, Empinet, 1985)

Desde ésta base nos encontramos con dos grandes objetivos que ésta práctica se propone:

- Establecer dispositivos que operen en la práctica educativa, preventiva y terapéutica con encuadres y técnicas específicas centradas en el cuerpo, el espacio, el gesto, la creación y la interacción tendientes a garantizar las mejores condiciones para el desarrollo armónico e integrado de la persona de toda edad, en situación de salud o no.

- Aportar al conjunto de disciplinas, ciencias y técnicas de la educación y de la salud una mirada original e integradora que significa, estudiar el proceso, la génesis del cuerpo, el espacio, el movimiento, la actitud, el gesto y la significación desde el punto de vista evolutivo y dentro de un contexto social, cultural, histórico cuya estructura determina las formas de ser, sentir, estar y operar en el mundo, de relacionarse con los otros, de aprender, integrarse, transgredir, enfermarse, producir y crear.

En una convergencia epistemológica, se ha ido articulando en un sistema denominado Organizadores del Desarrollo, el cual se inscribe al mismo tiempo como concepción dialéctica neuropsicosocial del desarrollo y como estrategia de intervención. (Chokler, 1994). Estos Organizadores describen los elementos fundamentales que operan en el desarrollo de una persona; interrelacionados dialécticamente entre la persona y su ambiente humano, material y cultural, que se estructura genéticamente y se transforma a lo largo de la vida:

- El Orden Simbólico, está constituido por el conjunto de representaciones mentales determinadas social e históricamente, que operan determinando la conducta y los roles individuales y grupales por medio de los discursos, comportamientos, rituales,

normas, etc. penetrando fuertemente en el psiquismo de cada individuo y configurando su conducta, pensamiento e identidad, instituyendo límites y posibilidades de cada sujeto.

- El Vínculo de Apego es un sistema de interacciones primarias entre el niño y el adulto, para ligarse al mundo del cual depende. Construyen las matrices afectivas, relacionales y sociales.
- La Exploración y conocimiento del mundo: emerge de la necesidad esencial de adaptación al medio para descubrir y apropiarse progresivamente de su entorno y de sí mismo.
- La Comunicación y sus lenguajes dan cuenta de la naturaleza biosocial de los humanos que a partir de las primeras señales van construyendo instrumentos variados para dominar la competencia comunicativa.
- La Seguridad Postural y Disponibilidad Corporal Aquí la forma en que se construyeron los equilibrios, posturas y desplazamientos, las emociones asociadas y los tonos logrados incidirá de manera directa en la personalidad de cada sujeto. (Chokler, 2017)

2.1.3 La expresividad motriz ¿De qué se trata?

La expresividad motriz se define como la modalidad única y particular en que cada individuo se expresa por medio de sus variaciones tónicas y emocionales. En cada persona tiene una tonalidad particular por estar determinada por su historia, por lo que es necesario tomar y respetar la globalidad del niño, su sensorialidad, su emocionalidad, su motricidad y afectividad. Es decir que la expresividad motriz se presenta como "(...) la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que le rodea". (Aucouturier, 2004, p.130)

El psicomotricista utiliza esta construcción que le permite entender la manera con que cada niño resuelve sus conflictos inconscientes, a través de sus relaciones con las personas y con el mundo que le rodea (Aucouturier, 2004).

La edad privilegiada, en la que todo niño se nos revela por su expresividad motriz, es hasta los siete u ocho años por los logros que se van alcanzando en torno a la comunicación, la descentración, el acceso al pensamiento operatorio y al progresivo dominio del cuerpo; es el momento en que el niño empieza a poder verse a sí mismo y es capaz de verse actuando. Esta evolución va permitiendo un pasaje

hacia otras prácticas corporales, ya que la expresividad motriz va perdiendo su lugar de privilegio. Se presenta aquí una salvedad para aquellos casos en los que va aconteciendo un desarrollo disarmónico en los que es posible continuar por ésta vía más allá de la edad.

El profesor Aucouturier sanciona que, muy a menudo, ésta evolución del niño se ve interrumpida por no poder manifestarse plenamente por un entorno que exige al niño cierto dominio del cuerpo y sus emociones que, más específicamente, el autor denomina pseudodominios, y que, en el sistema educativo, éste accionar se ve con frecuencia ya que se precipita esta evolución por un deficiente conocimiento del niño. (Aucouturier, Derrault, Empinet, 1985)

El niño acogido, desde una escucha atenta, en un marco asegurador con adultos referentes disponibles, podrá desplegar su expresividad motriz y logrará la liberación de sus fantasmas de acción. (Aucouturier, 2004)

Esta expresividad motriz, que muestra la autenticidad del ser de cada niño, es la que debe habilitarse cada vez más para lograr un desarrollo armonioso y saludable, corriéndonos de un paradigma educativo que muchas veces hace foco en la falta y no en las competencias particulares de cada sujeto.

2.1.4 La psicomotricidad reeducativa en la escuela

La concepción tradicional de los aportes de la PSM en la escuela proviene de la reeducación de Le Boulch y Vayer donde la “falta” tiene un papel central, es decir, hay que rehacer las etapas saltadas del desarrollo psicomotor y para ello es preciso la realización de ejercicios seriados y previamente planificados.

Se trata de una concepción normativa y racionalista, ya que evalúa el desarrollo psicomotor respecto a normas estadísticas. Los parámetros analizados están en estrecha relación con las preocupaciones escolares tradicionales:

- coordinación estática y dinámica, tomando los objetivos de la educación física.
- coordinación óculo-manual en relación con el objetivo de grafismo-escritura.
- coordinación espacio-temporal en relación con la lectura y la matemática.

En la actualidad nos encontramos aún con una escuela tradicional, que continúa recortando al infante, privilegiando su desarrollo intelectual con un intercambio exclusivamente verbal entre docente y estudiante, y reprimiendo el

contacto del niño con sus pares. Las clases de educación física son el tiempo y espacio elegido para el despliegue del movimiento y del cuerpo dónde generalmente también se privilegia un cuerpo desafectizado, que debe reprimir sus emociones para competir con eficacia. (Chokler, 2005).

2.2 Cuerpo y Movimiento

Se plantea aquí el lugar de relevancia que cobra para la PSM Op, el cuerpo en la consolidación de la identidad y el movimiento como única expresión genuina del niño o niña.

Se plantea además lo expuesto, en relación a ésta temática, en los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y de Primaria de la provincia del Chaco.

2.2.1 Propuesta de las vivencias del cuerpo en la escuela para la Psicomotricidad Operativa

El niño/a desde su protoinfancia no puede ser sino su cuerpo, y hablamos de un cuerpo con una historia personal y social, que sólo desde allí puede comprenderse.

Si el cuerpo en movimiento y desarrollo es el constructor de la persona y de su praxis, es entonces el Cuerpo-Ser que dice diciéndose, a partir del otro, por, para, con o contra el otro. (Chokler, 1994)

Se presta valor central a ésta afirmación ya que pone a la educación en un terreno que no puede desestimar y que debe generar procesos urgentes para que el cuerpo tome un lugar de relevancia: “Si es con su cuerpo que el niño se integra socialmente y aprende, la educación, especialmente durante los primeros años no puede ser sino psicomotriz.” (Chokler, 2005, p. 25), a ello agregamos los cuestionamientos: ¿Cómo está presente el cuerpo? ¿Cómo se inviste el movimiento y el espacio?, “¿Cuál es su importancia en la consolidación o en la devastación de los procesos identificadorios?” (Chokler, 1993, p. 6).

La escuela además toma un papel fundamental ya que atiende y acompaña edades en las que se dan procesos de desarrollo donde su pensamiento cognitivo y la expresión de su psiquismo se están consolidando, bases de la personalidad, del pensamiento y del conocimiento.

Este cuerpo viene con una historia de sucesivos encuentros y relaciones con otros cuerpos y es el eje donde se van registrando la necesidad, el placer, el deseo,

la emoción y “(...) en ellas se registra el placer, la satisfacción, la frustración, el dolor, la presencia o la ausencia del otro, su deseo o su rechazo”. (Kadisich et. al, 2001, p.113); y a todo ello debe estar atenta la escuela para acompañar.

2.2.2 Propuesta de las vivencias del movimiento en la escuela para la Psicomotricidad Operativa

Son muchos los autores que plantean la importancia del movimiento desde los inicios de la vida de la humanidad, “(...) el movimiento celular, un movimiento continuo y lento de extensión y retracción, que es una fuerza, que es vida. Si el movimiento se detiene, la vida se detiene.” (Aucouturier, 2018, p. 21), y fundamentan cómo la descarga motriz facilita la descarga de tensiones constituyendo una fuente de placer.

Desde los inicios de la vida, el bebé se muestra activo, las pulsiones de movimiento y las necesidades biológicas son reconocidas por el otro y “compartidas con placer, la pulsión de movimiento se humaniza y culmina en un juego de interacciones precoces”. (Aucouturier, 2018, p. 46)

En *Moverse en libertad*, Tran Thong manifiesta “*En el bebé, los movimientos son la únicas manifestaciones psicológicas que se pueden observar (...)*” (Pikler, 1985, p.11). Estos movimientos son diversos como los movimientos de succión, de respiración y viscerales, propios de la vida vegetativa. Por otro lado la función motriz está compuesta por movimientos que posibilitan la vida de relación y que a su vez se dividen en los movimientos mímicos y vocales para lograr intercambiar y comunicarse con el entorno y los movimientos de desplazamiento del propio cuerpo y de los objetos.

La propuesta de la PSM Op toma para su intervención los aportes de Lapierre y Aucouturier reflexionando que lo que en realidad interesa al niño/a es vivir con los objetos y en el movimiento. Es necesario, por tanto, partir de ahí al momento de pensar la práctica en la escuela ya que en el movimiento del objeto se centra de manera natural y espontánea la atención del niño, y esto permite entrar en relación con él a nivel de sus reales intereses.

2.2.3 Las vivencias de cuerpo y movimiento en nivel inicial y primaria según lineamientos de los Diseños Curriculares

Los Diseños Curriculares de Nivel Inicial (desde ahora DCNI) y de Primer año del Chaco son fuente fundamental de lectura que permiten vislumbrar los planteos, que a nivel ministerial, se pretenden al momento de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la intención de la tesina, se presta particular atención al lugar en el que son enunciados el cuerpo, el juego y el movimiento.

El documento de Nivel Inicial plantea que, las propuestas pedagógicas se centran en un conjunto de saberes relevantes y significativos, tendientes a desarrollar, construir y ampliar las capacidades cognitivas, expresivas y sociales de los alumnos. Se pretende que el niño desarrolle su autoconfianza y reconozca el sostén adulto por fuera del núcleo familiar, promoviendo la adquisición de capacidades que amplíen sus marcos de referencia.

En relación al cuerpo, el Nivel Inicial expone que brinda experiencias para la construcción de la corporeidad fundadas en la participación en juegos grupales, con el fin de experimentar posibilidades motrices y despliegue de formas de expresión y comunicación del cuerpo.

En el caso de educación primaria se plantea que se debe respetar y dar continuidad al formato del nivel inicial en sus primeros años, buscando el desarrollo de la autonomía.

En los DCNI y DCNP se encuentra en la Educación Física el área preponderante para generar herramientas relacionadas con el conocimiento y valoración del propio cuerpo, las emociones y la capacidad de relacionarse con otras personas. Se plantea como un pilar fundamental que los alumnos aprendan a relacionarse con su cuerpo y movimiento, a través del cual, las personas se comunican, expresan, relacionan, conocen y se conocen, aprenden a ser y a crear.

También se reconoce a la expresión artística como posibilidad para la expresión de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones, el conocimiento y el respeto de sí mismo y de su cuerpo, a sus modificaciones físicas y emocionales, y para promover el respeto por la vida integral de la persona.

Se observa que a nivel del discurso curricular, el cuerpo y el movimiento ocupa un lugar relevante tanto como finalidad del proceso educativo, como un

aspecto a considerar al momento de la planificación docente a fin de lograr el despliegue de la comunicación, la expresión y el conocimiento.

2.3 Juego:

Se realiza un acercamiento conceptual en relación a éste tema, teniendo en cuenta el planteo a nivel legal desde la Convención de los derechos del niño, niñas y adolescentes, así como la Ley Nacional de Educación y los DCNI y DCNP de la Provincia del Chaco.

Además se argumenta el valor que tiene el juego en la PSM Op como instrumento privilegiado del niño para la superación de las angustias y para el despliegue de la creatividad, la descentración y el pensamiento.

2.3.1 Legislaciones en relación al juego y la infancia

La Convención Internacional sobre los Derechos de Niño, niñas y adolescentes⁹ establece en su artículo 31 que “(...) los Estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.”

En el artículo 20 del capítulo 2 de la Ley de Educación Nacional sobre la Educación Inicial se promueve el valor del juego, la necesidad de su promoción pero queda explícito el área de educación física como ámbito primordial para la formación del cuerpo y el movimiento:

- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

⁹La [Convención de los Derechos del Niño \(CDN\)](#) de las Naciones Unidas de 1989 –ratificada por nuestro país mediante la ley 23.849, sancionada en setiembre 27 de 1990; promulgada de hecho en octubre 16 de 1990– tiene actualmente jerarquía constitucional desde que en el año 1994 fue incorporada a nuestra [Constitución Nacional \(CN\)](#) a través del artículo 75 inciso 22

2.3.2 ¿Qué juego jugamos?

La legislación precedente rescata el valor del juego, pero, ¿De qué se habla cuando se habla de juego? En la presente investigación es fundamental definir que se parte de la idea de que el juego es indispensable para el desarrollo intelectual, motor y afectivo del niño, pero jugar por jugar y para jugar es su principal valor.

Se realiza un acercamiento conceptual a las nociones de Juego, entendiéndola como la modalidad de intervención privilegiada del abordaje psicomotriz.

El juego como función vital se encuentra entre los instrumentos privilegiados de la constitución de la identidad y, a temprana edad, particularmente el juego corporal, sensoriomotor y simbólico. (Chokler, 1999). Se encuentra centrado en “el principio del placer, placer por el descubrimiento y placer por el dominio progresivo del mundo y de sí mismo: “(...) el niño sano juega, quiere, puede y sabe jugar a su nivel y con sus propios instrumentos”. (Chokler, 2004, p.2)

El juego permite:

- El despliegue y el dominio de la motricidad
- La estructuración del espacio
- El conocimiento y la comprensión progresiva de la realidad
- La expresión de sí
- La elaboración y simbolización de deseos, temores, potencialidades y fantasías inconscientes

Hay en todo niño una capacidad potencial de juego y en el curso de su evolución es espontaneidad, expansión, es cuerpo en acción y actividad simbólica.

La actividad libre puede devenir:

- Actividad de dominio y de reflexión,
- De placer
- De revelación
- Actividad reflexionada, seria y constructiva.

Es jugándose que el juego puede transformarse y es jugando que el individuo puede descubrir nuevas posibilidades. (Ajuriaguerra, 1979-1980)

Winnicott señala el valor creativo del juego tanto para niños y adultos que pueden crear y usar toda su personalidad, e indica, que si las experiencias en condiciones de confianza están dadas para el juego: “(...) el individuo puede

integrarse como una unidad, no en defensa contra la ansiedad, sino como expresión del YO SOY, estoy vivo, soy yo mismo. A partir de esta posición todo es creador". (Winnicott, 1991, p. 82-83)

Los juegos de placer sensoriomotor como las rotaciones, giros, saltos, caídas, balanceos, trepados, equilibrios y desequilibrios; de destrucción y construcción; de presencia y ausencia; de persecución (atrapar y ser atrapado); de omnipotencia; de identificación con el yo ideal y de identificación con el agresor son algunas de las manifestaciones de juegos de reaseguramiento profundo.

A éste le sigue un segundo nivel de reaseguramiento de la angustia de incompletud o de castración, relacionado con juegos de identificación sexual y con diferentes roles. Los juegos reglados se encuentran en un tercer nivel, exigen mayor distanciación emocional, ponerse en el lugar del otro y mayor descentración. (Chokler, 1999)

2.3.3 El juego en los Diseños Curriculares de la Provincia del Chaco

En el DCNI se reconoce la importancia primordial del juego en la educación, y al mismo tiempo establece responsabilidad de garantizar el juego en la vida educativa de los niños. Hacer que los niños jueguen, que jueguen de distintas maneras y en distintos momentos. Desde este punto, los recursos y saberes que la Educación Inicial pueda ofrecer a sus alumnos son fundamentales para ampliar y complejizar su capacidad de juego. Desde esta posición se plantea:

En cada sala pueden diseñarse procesos educativos que anticipen tiempos y espacios para jugar, a través de diversos formatos que estimulen la capacidad representativa, la imaginación y el pensamiento. Pensar al juego y al desarrollo implica verlo desde lo que son: niños y niñas; más allá de que se encuentren en salas comunes, y/o en procesos de inclusión. (Ministerio de Educación de la Nación, 2009)

El DCNP aclara las dimensiones que toma el juego según su forma y modo:

La forma del juego se refiere a la configuración general de la actividad, a los requisitos que los jugadores tienen que respetar para jugar. El modo del juego hace referencia al orden estricto del sujeto, es la manera que adopta el sujeto – jugador para ponerse en situación de juego. Este modo de ponerse

“en juego” es el reflejo del contexto social e histórico del sujeto que juega; por ende, es un modo de jugar aprendido donde entran en escena componentes cognitivos y afectivos, individuales y colectivos, que al mismo tiempo lo posibilitan y lo condicionan. Se plantean en este punto, las permeabilidades entre forma, modo y contexto. (MECyT de la Provincia del Chaco, 2012. p. 105)

Desde los 2 a los 6 años se resalta que: “El juego sólo es tal en la medida que expresa y garantiza los complejos procesos de afianzamiento del núcleo más íntimo del sí mismo y de la identidad. No es un ejercicio para..., ni un ensayo para..., ni una preparación para tareas futuras, sino una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora”. (Chokler, 2004, p.2)

2.4 Saberes

Los saberes son elementos constitutivos de la práctica docente, y en la investigación actual se pretende comprender los saberes de los docentes desde el relato que hagan de sus experiencias y sus prácticas.

Retomando lo descrito en los Organizadores del Desarrollo centramos a ‘los saberes’ como uno de los contenidos del Orden simbólico, siendo éstos el conjunto de representaciones mentales que incluye valores, creencias, mitos, y saberes científicos y culturales de una comunidad. (Chokler, 2017)

Myrtha Chokler plantea pensar la idea de “(...) qué mundo le llega al niño cuando el niño llega al mundo (...)” (Chokler, 2017, p. 50) y con ello hace referencia a pensar quiénes lo reciben, para qué, de qué manera lo acogen y dónde. Las creencias relacionadas a la infancia y a la educación, el rol más o menos activo que se le da a cada niño/a dentro de cada cultura, de cada clase social o de cada institución. Todo esto va formando parte de éste orden simbólico con todo el peso que llega a tener el modo de acompañar el desarrollo y las expectativas que de cada niño/a se tenga.

Alicia Fernández desde la psicopedagogía clínica plantea las diferencias entre conocimiento y saber, y establece que el primero es objetivable, transmisible, se puede adquirir a través de máquinas o es factible de ser sistematizado y se enuncia a través de conceptos. Por otro lado la autora sostiene que el saber es transmisible solo de persona a persona, experiencialmente y el mismo no es

sistematizable, por ello es que no existen tratados del saber. Alicia Fernández cita a Christopher Bollas y toma la idea de que el saber “nos permite percibir, organizar, recordar y usar el mundo”. (Fernández, A., 2002, p.81)

Por otro lado se toman los aportes teóricos de Maurice Tardif y se coincide con el siguiente planteo: “(...) en cuanto grupo social y en virtud de las mismas funciones que ejercen, los docentes ocupan una posición estratégica en el seno de unas relaciones complejas que unen a las sociedades contemporáneas con los saberes que producen y movilizan (...)” (Tardif,2004, p.27). Además se recupera la idea planteada por el autor de evitar caer en ‘mentalismos’, palabra a la cual designa como la reducción del saber a procesos mentales como representaciones, creencias, imágenes basadas en la actividad cognitiva centrada en el pensamiento individual y que por el contrario, sí es un término social, que se construye con otros y surge de una negociación entre diversos grupos, porque se trata de prácticas sociales. Sumando a ésta idea, se agregan las concepciones de Mónica Fernández quien “(...) propone recuperar las experiencias de los sujetos en situación en tanto son experiencias de vida articuladas a sus propias biografías y a la biografía colectiva”. (Fernández, 2011, p.3)

2.4.1 Tipos de saberes y relación sujeto-saber

Los autores Tardif, Kaplan y Alliaud coinciden en la diferenciación de estos tipos de saberes:

-*Saberes de la formación profesional* tienen que ver con el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado sistematizado, basado en la división de poderes, formalizado en leyes, teorías. Allí encontramos *Saberes curriculares*, que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta saberes sociales que ella misma define y selecciona para cada cultura y que los profesores y profesoras deben aprender a aplicar.

- *Saber desde la experiencia*, la práctica y el sentido común. A partir de dichos saberes los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana. Éste saber no tiene la forma de las teorías y los conceptos científicos. Tampoco es totalmente consciente o, por lo menos, no lo es en su estructura ni en su lógica de constitución. Se trata de Saberes donde los mismos, maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión,

desarrollan saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. (Tardif, 2004)

Los profesores no rechazan por completo los otros saberes, por el contrario los incorporan a su práctica, se reconstruye su formación adaptándola a su profesión. Así la experiencia provoca una recuperación crítica de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica docente. (Tardif, 2004)

Ésta división también plantea el factor la heterogeneidad de los ámbitos en los que se adquieren éstos saberes. Se agrega además la relación que los docentes entablan con cada una de éstas variantes:

- relación de *exterioridad* con el saber disciplinado
- relación es de *interioridad* con el saber de la experiencia, que no siempre cuenta con la suficiente fuerza para que sean integrados y sistematizados. Se trata de un "saber hacer" y de un "saber ser".

Alliaud toma a Tardif para definir que la relación que se establece con éstos saberes es problemática, siendo válida la interpelación: ¿Los docentes sólo transmiten saberes producidos por otros? ¿En el transcurso de sus tareas producen otros saberes que le son propios? ¿Dónde y cómo se aprenden éstos saberes? (Alliaud, 2015)

En el transcurrir de las prácticas docentes hay acciones que se vuelven tan habituales y cotidianas que sus significados/significaciones se dan 'por hecho', sin poder volver mucho a la conciencia de la persona que la lleva adelante, ya que se trata de ideas de sentido común constituidas por preconceptos y construidas generalmente a partir de relaciones causales.

Éstas inquietudes anticipan la complejidad del abordaje y la necesidad de realizar un atento análisis en torno a los saberes que pueden llegar a explicitar los docentes, ya que los mismos incluyen saberes de sus formación, de sus prácticas, sus creencias y su historia personal, "(...) lo que un profesor sabe depende también de lo que no sabe, de lo que se supone que no sepa, de lo que los otros saben en su lugar y en su nombre, de los saberes que otros le oponen o le atribuyen(...)". (Tardif, 2004:12)

En síntesis, hablar de *saberes* se trata de una decisión pedagógica, que se corresponde con nuevas interpelaciones a la hora de realizar investigación y, específicamente investigación educativa. Esto se relaciona con la idea de reconocer que se está trabajando e investigando con un sujeto. El mismo tiene una historia y ha construido unos sentidos que dan forma a sus prácticas y que influye en sus decisiones. El sentido de saberes recupera la idea de experiencia, de valoración, de recuperación de saberes que, tal vez no son considerados científicos, pero que son saberes construidos por los sujetos y que tienen validez en el contexto en el que se desarrollan.

2.5 Discapacidad

Se plantea el actual marco legal en relación a las concepciones sobre discapacidad a nivel nacional e internacional que se centran en un modelo social, corriendo el foco de la persona y poniendo la dificultad en el contexto.

Los Diseños curriculares para nivel inicial y para primaria rescatan legislación internacional como por ejemplo de la ONU y la Ley N° 26.378 “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo”¹⁰, hacen referencia a Persona con Discapacidad, no de alumno con necesidades educativas especiales (NEE) ya que dicho término pone la dificultad en el estudiante. Actualmente se plantea un modelo social de la discapacidad ya que se tiende a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, poniendo así la dificultad en el contexto.

Para el modelo sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad es el resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras), no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. Las barreras son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.).

¹⁰ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. La Convención y su Protocolo Facultativo entraron en vigor el 3 de mayo de 2008.

La definición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo N° 1, señala que “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”.

Cuando el entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de la realidad, la educación se hace accesible en todo sentido, movilizándolo a prestar diferentes apoyos, a cada uno según su necesidad. Entonces la discapacidad se diluye haciendo posible que todas y todos los estudiantes puedan desempeñar una vida autodeterminada y con calidad.

2.6 Educación especial

En este apartado se ofrece un recorrido por el marco legislativo a nivel Nacional y por la estructura del sistema educativo con sus niveles y modalidades, detallando también nuevas concepciones relacionadas con la inclusión escolar de las personas con discapacidad.

Como se anticipó, el marco legislativo que ofrece la Ley de Educación Nacional nos ubica en otro contexto histórico con variantes en las concepciones de sujeto, sujeto con discapacidad, educación, integración y a todo ello atañe al terreno en el que se situará la presente investigación.

La EE está actualmente sustentada en el paradigma de los Derechos de las Personas con Discapacidad consagrado en la Ley N° 26.378, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La Ley de Educación Nacional Ley 26.206 plantea en su artículo 17 que, “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades. Cada una de las modalidades brinda una opción organizativa y/o curricular de la educación común en cada uno de sus niveles, procurando así dar respuestas a necesidades de cada estudiante a fin de garantizar la igualdad en derecho a educarse.

En el capítulo VIII, artículo N° 42 de la Ley de Educación Nacional se encuentra la especificidad de dicha modalidad:

La EE es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo (...) se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11¹¹ de esta ley. La EE brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Esta perspectiva involucra una transversalidad al sistema educativo, y por ello demanda la articulación y coordinación constante entre las instituciones involucradas, como requisito para su funcionamiento, además de la disponibilidad de personal especializado, para el apoyo en los denominados procesos de integración y en las adaptaciones curriculares necesarias a cada estudiante. Ésta legislación incluye nuevos conceptos entre los que se van a destacar Barreras de aprendizaje y Apoyos y configuraciones de prácticas de apoyo.

El concepto de barreras para el aprendizaje enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad y pone la mirada en las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas, las personas que los rodean, la política educativa, la cultura escolar y los métodos de enseñanza. (Ley N° 26206, 2006)

Se distinguen como barreras para el aprendizaje, los impedimentos que obstaculizan la participación plena y efectiva, en igualdad de condiciones, a las personas que tengan discapacidades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales “(...) Las barreras pueden existir o coexistir en tres dimensiones: en el contexto escolar (propuesta pedagógica), en el contexto áulico (metodológica) o en el contexto socio familiar (relacional)”. (Ley 26206, 2006, p. 27)

Por otro lado se denominan configuraciones de prácticas de apoyo a las “redes, relaciones, posiciones, grupos que detectan e identifican las barreras y desarrollan estrategias pedagógicas, para la participación escolar y comunitaria de

¹¹ Artículo 11: n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

las personas con discapacidad. (...) Los apoyos educativos que pueden implementarse son:

- De atención
- De asesoramiento y orientación
- De capacitación
- De Provisión de recursos.
- De cooperación y acciones coordinadas.
- De seguimiento e investigación". (Ley 26206, 2006, p. 27)

Entre los fines y objetivos de la política educativa, la Ley de Educación Nacional establece en su artículo 11 que se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad también asegura un sistema de educación inclusivo para todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida. Se trata de:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos.
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

CAPÍTULO III
DISEÑO METODOLÓGICO

3. 1 Enfoque de investigación

El presente trabajo de investigación se realiza desde un enfoque de metodología Cualitativa con un posicionamiento en el **paradigma interpretativo simbólico**, ya que es necesario comprender los significados que los actores de las instituciones poseen de la PSM, dando cuenta de su concepción de cuerpo, juego y movimiento.

El **tipo de investigación** según su **profundidad** es **exploratoria**, ya que busca un primer acercamiento a la realidad del docente de educación especial y su relación con la PSM.

Es además **descriptiva**, al pretender identificar, analizar y caracterizar las formas que van tomando esos saberes desde lo que expresan las docentes.

Según **su finalidad** es **aplicativa**, por el aporte que ofrece al conocimiento de algunos aspectos de la formación y de la práctica de docentes de la provincia del Chaco a partir de sus saberes en torno a la PSM.

Según **su alcance temporal** es **sincrónica** identificando el saber que posee cada docente en éste momento y entendiendo que puede modificarse con el tiempo.

Sus **fuentes** son **mixtas** ya que se utiliza información de entrevistas realizadas a docentes, lectura de Diseños Curriculares de la provincia del Chaco de nivel inicial y primario y de los diseños de la carrera de formación docente en Discapacidad intelectual del IES “San Fernando Rey”.

La **población** a investigar son las docentes de EE; la **muestra** queda comprendida por 6 docentes de EE en discapacidad intelectual de las escuelas N° 2 y N° 5 que tienen actualmente cargos en nivel inicial y primer grado. La **unidad de análisis** queda compuesta por tres docentes, siendo estas: una docente de nivel inicial y una docente del nivel primario de la EEE N° 5 y por una docente de primer grado de primaria de la EEE N°2.

Las **características** que se pondrán en investigación son los Saberes en relación a la Psicomotricidad

Las dimensiones que se abordarán sobre dichos saberes son:

- Concepto de Psicomotricidad, Juego, Cuerpo y Movimiento:
- Fuentes
- Autores

- Relación Psicomotricidad-educación:
- Ámbitos
- Modalidad
- Finalidad
- Importancia
- Proyección de la psicomotricidad en ámbitos escolares y de formación docente

Los **Valores**: El contenido del discurso.

3.1.2 Descripción y caracterización de la muestra

Institución educativa: Ambas instituciones, pertenecen a la Región Educativa N° VIII¹², la EEE N° 2 “Telma Recca”, se encuentra en funcionamiento desde 1967 y está ubicada en una zona urbana en un barrio de clase media. Cuenta con 12 secciones pedagógicas que van desde la atención a niños desde los 6 años de edad hasta jóvenes de 22 años, distribuidos entre los turnos mañana y tarde, además de un equipo de integración conformado por 13 docentes.

La EEE N°5 “Lydia F. de Coriat”, funciona desde el año 1969 y se encuentra ubicada en un lugar central entre dos barrios de clase media a media-baja de ciudad de Resistencia en zona urbana. La institución cuenta con 20 secciones, 3 de ellas están destinadas a la atención temprana de niños de 0 a 3 años, 2 a la atención individual, 2 a nivel inicial y 13 secciones de primaria hasta capacitación e inclusión laboral.

Se considera que ambas escuelas, por su larga trayectoria en la historia de la educación especial de la ciudad, pueden ser representativas del saber docente que circula en relación a la PSM. Al mismo tiempo se toman dos escuelas diferentes a fin de indagar si la institución influye de algún modo en los saberes del docente sobre la temática estudiada.

Nivel en el que se ejerce: Sobre la base de la estructura organizativa del Sistema educativo de la Argentina se tomarán para el estudio de la presente

¹² El MECCyT de la provincia del Chaco divide en ocho sus Regiones Educativas. La ciudad de Resistencia pertenece a la Región educativa N° VIII, en la misma se distinguen distintas escuelas según la población específica a la que está destinada: 4 escuelas de educación para débiles mentales, 2 escuelas para personas sordas e hipoacúsicas, 1 escuela para ciegos y disminuidos visuales, 2 escuelas para discapacidad motriz. De las 4 escuelas para débiles mentales las escuelas N° 2 y N°5 están situadas en la localidad de Resistencia, la escuela N°9 en localidad de Barranqueras y la escuela N°33 en Puerto Vilelas.

investigación los niveles Educación Inicial y Educación Primaria, dentro de la modalidad de EE.

Las docentes elegidas para la indagación se encuentran actualmente ejerciendo el cargo en el Nivel Inicial y en 1º grado de las escuelas citadas. La franja etaria que abarcan estas secciones resulta de interés ya que la edad de los niños y niñas que atienden son beneficiarios directos de la propuesta de la PSM Op.

Institución de egreso: se tendrá en cuenta éste dato a fin de determinar si varía el saber respecto a la temática según el Instituto de formación.

Antigüedad: En relación a la antigüedad en la práctica docente se pretende una muestra que incluya docentes con menos de 10 años de antigüedad y docentes con más de 10 años de antigüedad profesional.

Formación adicional: Se tendrá en cuenta además, si los docentes entrevistados tienen o no formación profesional adicional, que pueda influir en su saber acerca de la PSM.

3.2 Recolección de datos

Como técnica para la recolección de los datos, se adopta la entrevista semi-estructurada acorde al tipo de estudio exploratorio y descriptivo, en el marco de la investigación cualitativa propuesta. (El modelo de entrevista con preguntas guías forma parte del anexo).

Para el planteo de la misma se efectúa un primer modelo con el cual se formaliza una entrevista a fin de evaluar condiciones materiales en las que se realiza, además se analizan las preguntas llevadas a cabo. Luego de dicho proceso se determina que es necesario indagar en profundidad sobre las prácticas diarias y se decide preservar los demás interrogantes planteadas.

El trabajo de recolección de información consta de una **primera fase** en la que se concreta el encuentro con cada una de las entrevistadas. Se genera una instancia de dialogo teniendo como eje de referencia las preguntas guía relacionadas a los saberes sobre PSM, se solicita a cada sujeto que narre su experiencia de formación y de acceso a conocimientos sobre PSM y sus experiencias desde sus prácticas escolares.

Se dispone de un grabador de audio como medio tecnológico para preservar la conversación y se cuidan detalles para que las entrevistas sean realizadas en un ambiente cómodo, libre de interrupciones.

3.3 Técnica de procesamiento de los datos

El procesamiento de datos implica una **segunda fase** que consta del desgravado de las sesiones y la construcción de crónicas. Cada una de las crónicas de las entrevistas son devueltas a la docente entrevistadas para ser revisadas, modificadas o para que se agregue contenido considerado significativo.

3.4 Sistematización de los datos

a) Como primer paso se confecciona un cuadro que ofrece información recabada en la primer parte de cada entrevista, presentando un perfil general de las entrevistadas:

Nro. de entrevista	Institución de egreso	Materias específicas sobre Psicomotricidad	Año de egreso	Antigüedad	Otros estudios	Escuela	Grado que atiende	Otra formación relacionada con Psicomotricidad
1 D1-2-2	San Fernando Rey	Psicomotricidad	2013	6	N°5	1°	NO
2 D2-1-2	San Fernando Rey	Psicomotricidad	2004	15	Profesora de Danza Profesora Nivel Inicial	N°5	N.I.	NO
3 D3-2-1	San Fernando Rey	Psicomotricidad	2009	10	Estimuladora temprana Psicóloga Social	N°2	1°	NO

b) A fin de identificar datos que den cuenta de la caracterización de la muestra, se realiza una codificación en la que se denomina a cada docente con un número D1-D2-D3. Además se otorga un número a la institución E.E.E. N°2 = 1 y a la institución E.E.E. N°5 = 2. La sección en

la que se desempeñe la docente también queda determinada por los números 1 para Nivel Inicial y 2 para 1°.

Además se tiene en cuenta si la institución de egreso de las docentes es del instituto terciario de la ciudad de Resistencia = 1, si fue de otro = 2; con menos de 10 años de antigüedad= 1 o con más de 10 años de antigüedad =2 La formación adicional también se identifica con 1 si la tiene y con 2 si no posee otra formación académica.

En el caso de la primera docente entrevistada que corresponde a la escuela 2 y el cargo se corresponde con 1° grado de primaria, con menos de 10 años de antigüedad y sin formación adicional, la codificación queda de la siguiente manera:

Ej.: D1-2-2-1-2

La propuesta de codificación queda resumida en el siguiente cuadro:

Docente: número de sujeto	1-2-3		1-2-3	
	N. I. = 1		1° = 2	
Sección	N. I. = 1		1° = 2	
Escuela	Nº2 = 1	Nº5 = 2	Nº2 = 1	Nº5 = 2
Inst. de Formación	I.E.S. "San Fernando Rey" = 1	Otro = 2	I.E.S. "San Fernando Rey" = 1	Otro = 2
Antigüedad	-10 = 1	+10 = 2	-10 = 1	+10 = 2
Formación académica adicional	Sí = 1	No = 2	Sí = 1	No = 2

c) Se procede luego a realizar una segmentación del discurso identificando unidades de significado, es decir se identifican palabras o conceptos, que se registran como relevantes para la investigación. Los mismos son transcritos textualmente y se resalta en negrita la idea clave que se pretende rescatar.

Dichas unidades son comparadas y agrupadas en conceptos que unifican una idea, con las mismas se generan categorías, y se deja abierta la posibilidad de rescatar otras categorías que el discurso ofrece.

Las categorías son analizadas e interpretadas a fin de atribuir significados, articulándolo con el marco teórico expuesto en el presente trabajo

Ejes temáticos: El planteamiento del problema y el marco teórico generan ejes temáticos que se rescatan durante el procesamiento de datos y que se identifican como categorías o temas.

Además el mismo procesamiento de datos de las entrevistas arroja otras categorías también identificadas como relevantes.

El total de categoría generadas se destacan a continuación:

1. SABERES SOBRE PSICOMOTRICIDAD y/o PSICOMOTRICIDAD OPERATIVA

1.1. Formación en ámbito formal

1.2 Formación en psicomotricidad desde la experiencia docente

1.2.1 Relación Escuela-Psicomotricidad

1.2.2 La planificación de la Psicomotricidad en la propuesta curricular

1.2.2 Relación psicomotricidad-educación física

1.2.3 Déficit en la formación

1.2.4 Teorías rescatadas en la práctica docente

1.2.5 Orientaciones por parte de equipo directivo o técnico

1.2.6 Legitimidad del saber docente

2- SABERES SOBRE JUEGO

2.1 Relación entre educación y juego

2.2 Funciones del juego

2.2.1 Emociones

2.3 Tiempos- Espacios para el juego

2.4 Materiales/ objetos para el juego

3. SABERES SOBRE CUERPO Y MOVIMIENTO

4. PROYECCIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE DATOS

Si tenemos en cuenta que el campo de la educación es aquél al que tiene acceso una proporción mayor de la población, especialmente infantil, si consideramos el efecto multiplicador de la acción de los maestros en la comunidad, ¿qué lugar tiene la educación psicomotriz como instrumento privilegiado para alcanzar objetivos como: la construcción de la identidad, el desarrollo de la comunicación, del pensamiento y la creatividad?

Dra. Myrtha Chokler

4. Análisis e interpretación de los datos:

En el siguiente apartado se toman los datos obtenidos en las entrevistas y se analizan tomando como guía las categorías teóricas construidas y otras categorías surgidas del discurso:

1. SABERES SOBRE PSICOMOTRICIDAD

1.1. Formación en ámbito formal:

Durante las entrevistas se indaga a las docentes si han escuchado hablar sobre PSM, y todas refieren a la formación del profesorado como el espacio donde se encuentran con una primer idea de esta disciplina en la materia denominada Psicomotricidad: "(...) entonces ahí me aparece esa profesión que yo no lo tenía adentro de mi bagaje de formación, y como vengo de la danza, eso suma a mi interés" (D2). En el caso de docentes con una antigüedad mayor a 10 años, detallan que se trata de una materia anual; en los demás docentes de menor antigüedad, debido a cambios de programas de formación, se trata de una materia cuatrimestral. Los docentes a cargo de dicha instancia de formación durante el profesorado resultan ser kinesiólogo o docente de educación física.

En el contenido mencionado sobre la materia, las docentes coinciden en recordar que se desarrolla el juego, y se lo aborda con situaciones lúdicas entre las estudiantes "(...) nos poníamos por ejemplo un pañuelo en los ojos y tratábamos de reconocer las partes del cuerpo". (D1) Surgen además otras situaciones en las que nombran juegos de "trepar, caminar sobre una soga, de subir una escalera", (D3) brindadas como ejemplos de posibles actividades a ofrecer para las futuras propuestas áulicas.

Surgen además contenidos relacionados a la historia de la psicomotricidad, a las posturas, al desarrollo motriz de un bebé, a los segmentos corporales, a la

imagen y esquema corporal; una docente refiere también: “la cruz” refiriendo a las leyes próximo distal y céfalo caudal. Si bien nombran algunos temas tratados, no precisan detalles de éstos porque argumentan no recordar el contenido, así como tampoco recuerdan bibliografía trabajada en la materia.

La materia destinada a ofrecer una aproximación sobre PSM brinda contenidos relacionados a un Cuerpo Instrumental al tratar exclusivamente temas vinculados al equilibrio, coordinación general y óculo manual, lateralidad (relacionadas con una motricidad voluntaria), además del esquema corporal, organización y estructuración espaciotemporal; el modo en que se trabajan dichos aspectos es a partir de juegos dirigidos.

Dichas nociones guardan relación con un aspecto clásico de la Psicomotricidad, con gran énfasis en lo voluntario y reflexivo, despojando así al infante de experiencias profundas y espontáneas, iniciadas en la búsqueda de placer:

(...)No es suficiente el movilizar la musculatura voluntaria para ejecutar un acto reflexionado, y que no pone en juego más que el sistema cortical, sino movilizar también y en especial el sistema hipotalámico de modulación del tono emocional. Esto puede llevarse a cabo solamente a través de una vivencia en donde la dimensión afectiva real, profunda y espontánea, no quede excluida (...). (Lapierre y Aucouturier, 1977: 34)

En todas las profesionales se destaca interés por una capacitación constante y aparece en ellas formaciones en otras carreras de grado o tecnicaturas relacionadas con infancia y educación, pero mencionan no haber escuchado sobre psicomotricidad en ningún otro ámbito académico.

Se destaca el discurso de la docente con formación corporal en danza quien reflexiona que:

(...) todo trabajador corporal, mínimamente tiene por leyes generales, algo básico del cuerpo, de las leyes del cuerpo, cómo funciona, la relación consigo mismo, con los objetos, con el entorno, o sea, hay como un, un cuadro en común que tenemos todos. (D2)

Éstas palabras expresan una idea muy cercana a la PSM Op en correspondencia a los parámetros de observación de la expresividad motriz

ofrecidos por Bernard Aucouturier que atienden al placer del niño o niña cuando manifiesta bienestar en relación con su mundo interno y con el entorno. (Aucouturier, 2004)

Se indaga además sobre ideas o nociones sobre PSM Op durante esta etapa de formación docente y la respuesta es negativa en todas las situaciones.

1.2 Formación en psicomotricidad desde la experiencia docente

1.2.1 Relación Escuela-Psicomotricidad

En relación al saber que se construye en la experiencia se indaga en cada entrevistada la relación entre escuela y PSM y surge una vinculación inmediata en todos los casos afirmando la relación, pero con diferentes visiones de la misma que se describe a continuación.

Se nombra por ejemplo una relación primordial de la escuela con la PSM, especialmente para el trabajo con niños más pequeños, a fin de que logren conocer su cuerpo, conocer su imagen, trabajar su autoestima; las docentes expresan por ejemplo, “para poder percibir su cuerpo, para poder percibirse con los otros objetos o con las otras personas” (D3). El dibujo del cuerpo humano surge en una de las docentes como una cuestión específica a trabajar con actividades corporales que llevan al progreso de dicho dibujo, y que para tal logro la PSM genera importantes herramientas.

Esta vinculación de la PSM en la pedagogía guarda relación con lo expresado por la Dra. Chokler quien explica que en sus inicios la práctica psicomotriz se ocupa principalmente de la detección y reeducación de las inhabilidades motrices, correlacionándolas con los trastornos funcionales de la percepción, estructuración del esquema corporal, las representaciones temporo-espaciales y de la lateralidad. Las técnicas psicomotrices debían facilitar la estructuración del espacio y de las relaciones lógicas. En este sentido la pedagogía toma la técnica y lo aplica a la enseñanza de la lectura y el cálculo.

Surgen además de las educadoras ideas relacionadas con el desarrollo de la motricidad fina con ejercicios progresivos y continuos que posibilitan la llegada a la pinza, evolución de las manos para llegar a realizar ciertas acciones y tener la fuerza necesaria para lograrlo, por ejemplo, en el uso de herramientas como tijera y

punzón: “El simple hecho de agarrar una tijera y no poder levantarla, o una tacita...empezamos primero con una tijera, que él agarre los orificios y abrir y cerrar, abrir y cerrar hasta que tenga un mínimo agarre” (D2). Otra de las docentes, por ejemplo, relaciona Escuela-Psicomotricidad con el trabajo de posturas corporales, especialmente al estar sentados; al respecto dice: “No tenemos ningún niño con silla de ruedas, pero siempre estamos con el tema de las sillas, como sentarse bien” (D1).

Estas concepciones se encuentran en correspondencia con lo expuesto por la Dra. Chokler en relación a la corriente de reeducación mecanicista: Se centran las fallas en el alumno, a quien también se lo corrige y entrena si adquirió conductas perceptivo-motrices inadecuadas, por medio de series de ejercicios graduados, analíticos, repetidos sistemáticamente, es decir entrenamiento de funciones del cuerpo aisladas. (Chokler, 2005).

Los profesores Bernard Aucouturier y André Lapiere (1980) al hablar del cuerpo en la educación escolar, reflexionan que la psicomotricidad bajo su forma y concepción pedagógicas iniciales, presentaban un cuerpo y un movimiento bajo un aspecto muy segurizante; organizado entorno a su eje como referencia a toda la organización espaciotemporal para desde allí estructurar el mundo.

Surgen ciertos acercamientos a la PSM Op en el caso de la docente que conoce bibliografía de la Dra. Emmi Pikler, como parte de búsqueda personal y por haber asistido a una charla sobre la temática impartida desde el centro regional chaqueño de la Red Pikler, quien expresa haber incorporado en sus prácticas medidas anticipatorias, así como reflexiones en las vivencias de los cuerpos:

(...) si bien uno está anticipando todo el tiempo no siempre, hay cosas que nosotros tenemos que aprender a afinar mucho nuestra percepción para saber lo que es la percepción en el otro también, si vos no lo descubriste en tu cuerpo no sabés que para el otro es importante, un agua que salpica la cara por ejemplo (...). (D2)

Al mismo tiempo dicha docente tiene incorporada concepciones de un cuerpo instrumental que se evidencia en las prácticas que relata, como por ejemplo:

Yo aplico con los chicos en el desarrollo, cómo llegar a la pinza, todo o sea, cómo trabajar el collage de manera progresiva, cómo trabajar con punzones de manera progresiva, cómo llegar a la tijera de manera progresiva, toda la evolución de las manos, por ejemplo, (...). (D2)

1.2.2 La planificación de la Psicomotricidad en la propuesta curricular

Las docentes explican que consideran necesario planificar específicamente la PSM como un contenido significativo, y lo incluyen en sus proyectos pedagógicos por propia iniciativa por considerarla primordial en los primeros años, a pesar de no encontrarse dentro de los diseños curriculares: “(...) trabajaba el cuerpo por una cuestión, porque veía una necesidad que tenían los chicos, seguían dibujando su monigote, no se autopercebían” (D3); para ello comenta que se presentan ciertas actividades como por ejemplo:

(...) dibujar el contorno de su cuerpo con una tiza, después se lo dibujaban a un compañero y después ellos se tenían que mirar el tamaño, tenían que ahí dibujar sus manos, sus piernas y van viendo, hasta dónde se percibían, algunos no percibían la espalda o no podían nombrar como se llamaba la nuca. (D3)

Para la elaboración de dicha planificación, se identifica en general una búsqueda de bibliografía adicional. Se evidencia que el intercambio entre colegas y la búsqueda de asesoramiento con profesores de educación física opera como un medio asiduo para la búsqueda de material relacionado con la disciplina estudiada, ya que refieren no recuperar autores relacionados a la formación de base.

Aparecen aquí saberes experienciales, donde los mismos, maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. (Tardif, 2004)

1.2.3 Relación psicomotricidad-educación física

En los relatos sobre la experiencia escolar se identifica además una constante, ya que con frecuencia se nombra a la figura del profesor de educación física. Las docentes indican que las actividades planificadas como PSM en general la realizan dichos profesionales o, que al realizarlo el docente de EE, lo hace ‘como

si fuera' un docente de educación física. Aparece en una ocasión la figura del docente de expresión corporal que se identifica como otro profesional que puede encargarse de trabajar en PSM por estar relacionado su labor a lo corporal.

Se evidencian aquí ciertas concepciones que se corresponden a una cultura escolar que encuentran en la Educación Física al área preponderante para generar herramientas relacionadas con el conocimiento y valoración del propio cuerpo, sus emociones, la capacidad de relacionarse con otras personas. Seguramente ésta idea se encuentra fuertemente arraigada en la cultura profesional e institucional que da preponderancia al trabajo con el cuerpo en las horas de educación física. Estas ideas también se destacan en los Diseños Curriculares tanto de nivel inicial como de primaria, donde se enfatiza en la productividad e inteligencia del sujeto:

La enseñanza de la Educación Física implica (...) un sentido lúdico para favorecer la creatividad y permitir una postura productiva y renovadora de la cultura corporal por parte de los/las alumnos/as. Sustenta la concepción del hombre como un ser corpóreo y motriz que necesita de experiencias significativas para construir una relación inteligente con su cuerpo y sus movimientos. (DCNP, 2012, p.103)

Se presta especial atención aquí a una reflexión de la Dra. Chokler, quien explica que históricamente las clases de educación física son el tiempo y espacio elegido para el despliegue del movimiento y del cuerpo dónde generalmente también se privilegia un cuerpo desafectizado, que debe reprimir sus emociones para competir con eficacia. (Chokler, 2005).

1.2.4 Déficit en la formación

Vinculado a la formación en ejercicio de la profesión, es que se presta puntual atención a la opinión de una de las docentes quien señala:

(...) yo decía ¿nosotros como docentes qué onda? o sea, ¿tenemos que esperar que venga un psicomotricista para dar esto?, ¿tenemos que esperar que venga un kinesiólogo? entonces como docentes, la educación psicomotriz del niño empieza de chiquito, lo que hacen son agentes de, detección, de prevención, de observación, a través del juego, comunicar, pero es una edad evolutiva y ahí me llega toda la educación psicomotriz

saludable de un niño normal como tiene que ser y como nuestros niños empiezan como, en qué etapa del desarrollo van quedando viste. (D2)

La docente muestra una mirada integral comprendiendo que cada docente puede operar como un agente de prevención y observación para acompañar los procesos de desarrollo de los niños pero que para ello necesita ciertas herramientas:

Cuando entro en educación especial, veo que los contenidos no eran específicos. Contenidos que abordaran las patologías, que abordaran una etapa evolutiva que estuviera frenada, que hay que estimular, no había herramientas para el docente como hacerlo yo no sabía. (D2)

Se identifica que las docentes ante éste déficit que registran en la formación inicial recurren al intercambio entre colegas y profesores de educación física, para obtener material bibliográfico relacionado a la PSM o para que le faciliten “juegos que tengan que ver con la psicomotricidad”.

Se reflexiona sobre ello comprendiendo que durante la formación de base, una de las materias específicas para ofrecer las herramientas que la docente identifica en falta debería ser la de PSM, y que en este contexto la PSM Op puede ser una opción valiosa, que ofrece recursos para acompañar el desarrollo desde una mirada integral del sujeto y de sus manifestaciones.

1.2.5 Teorías rescatadas en la práctica docente

Una de las entrevistadas refiere utilizar teorías de Costallat¹³, y añade comprender que se trata de teorías viejísimas pero que le resultaron útiles para trabajar “todo progresivo” en el uso de la tijera y el punzón por ejemplo y nombra al psicomotricista Esteban Levin de quien toma el juego dramático. Surge además de la misma entrevistada una autora representativa para la PSM Op como lo es, Emmi Pikler ya que la misma docente la nombra como referente para pensar sus

⁹ La docente se refiere a la autora Dalila Molina de Costallat, sobre el libro Psico-motor, La coordinación viso-motora y dinámica manual del niño infradotado. Dicha autora es una de las representantes de la Psicomotricidad 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” (Mangui, 2020)

prácticas. Indica que la descubre por el intercambio entre colegas viendo videos en internet, y relata empezó a usar en los niños y niñas, compartiendo además con las familias la importancia de la anticipación en situaciones cotidianas. Surge además la referencia a la participación en una charla con el Licenciado Pablo Yañez¹⁴ como instancia de un encuentro organizada por la Red Pikler Chaco, “muchas palabras técnicas que iluminaron mis prácticas docentes” (D2).

Las demás docentes no reseñan ninguna referencia teórica para guiar sus propuestas desde la PSM.

1.2.6 Orientaciones por parte de equipo directivo o técnico

Se evidencia que ambas escuelas cuentan con equipos de orientación conformado por diferentes profesionales en las áreas de psicología, psicopedagogía, medicina clínica, trabajo social y fonoaudiología, a los que las docentes recurren de manera asidua para el trabajo conjunto de diferentes temáticas. Las entrevistadas manifiestan no haber recibido, ni haber demandado formación sobre PSM a los miembros del equipo de orientación de cada institución; tampoco la recibieron de los miembros del equipo directivo.

1.2.7 Legitimidad del saber docente

Surge una cuestión, que no se reitera, pero que sí se plantea con insistencia por parte de una docente, en donde identifica que especialmente al momento de planificar y dejar por escrito lo que se trabajará con los niños, al igual que al momento de realizar informes, siente dificultades de expresarse ya que entiende que cierta terminología queda confinada al uso del personal del equipo de orientación y los docentes no pueden hacer uso de los mismos sin aval de los superiores. Se decide analizar dicho discurso por identificarlo en relación estrecha con el saber docente, la relación que establece éste con dicho saber y el lugar en el que se ubica desde las pujas institucionales. Surge aquí un cuestionamiento sobre si es necesario mentir o inventar lo que se pretende llevar a cabo en las actividades con los niños. Expresa que de su parte hay cierto manejo, que puede ser sensibilidad con la que se piensa y se actúa sin poder encerrarlo en un contenido o determinar de qué palabra técnica se trata, que ella denomina:

¹⁴ El licenciado Pablo Yañez es especialista en atención temprana del desarrollo infantil y formado en Psicomotricidad Educativa en la UnCuyo.

(...) yo como docente veo, siento, percibo, actúo de manera intuitiva, pero no sé qué contenido es, no sé el nombre técnico, llamale pura sensibilidad que uno puede llegar a tener hacia las intervenciones, pero que a la hora de escribir, a la hora de hablar con tus superiores, no, nada de lo que esté como pautado como regla legitimado en un vocabulario técnico yo me encuentro, para mí es muy complejo ponerle palabras en un informe, desde el punto de vista docente ¿no?. (D2)

Por otro lado se plantea que hay cosas que no entran en una planificación, decisiones o intervenciones que no se pueden plasmar o especificar por escrito pero que sin embargo son sustanciales de transformaciones que viven niños y niñas, especialmente en el acompañamiento de sus emociones.

En relación a ciertas intervenciones y decisiones que se van tomando a nivel institucional la docente plantea:

(...) quién lo hace, a quién le corresponde, a todos, pero ¿Quién es todo? (...) ¿Qué pasa cuando la constitución subjetiva está frenada? ¿Quiénes son los agentes responsables de que la constitución subjetiva del niño se desarrolle? (...)yo veo capacidades, yo sé lo que puede hacer, yo tengo ganas, a mí me agarra como una especie de ansiedad porque yo sé por dónde va, pero cuando sé por dónde va tengo todas esas cuestiones que me termino cansando, de eso ¿no? De poder legitimar una mirada, yo creo que pasa más por ahí, legitimar y darle un marco teórico a una mirada, que no es solamente mía, es de todos pero siempre queda no hay, no hay, no hay, bueno se ve que tenemos que hacer que haya, se ve que hay un pasito que tenemos que hacer. (D2)

Esta mirada docente guarda relación con lo destacado por Alliaud: “Para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que lo obstruyan (...)” (Alliaud, 2018: 32), palabras que tienen en cuenta el sentido transformador y emancipador de los procesos de enseñar y aprender.

En líneas similares el DCNP, advierte sobre la constante disputa simbólica en la sociedad a fin de definir cuáles son los saberes a ser difundidos en el ámbito educativo: “La escuela como institución pública debe plantearse una reflexión

permanente en el colectivo comunitario, ya que la imposición cultural permite, muchas veces, que los grupos hegemónicos introduzcan ideas, conceptos y decisiones que no siempre contemplan los intereses de las minorías”. (DCNP, 2012, p. 94).

2- SABERES SOBRE JUEGO

2.1 Relación entre educación y juego

Todas las entrevistadas identifican al juego como un elemento importante y primordial para la educación. Las docentes rescatan que durante las jornadas escolares se brinda tiempo y material si se evidencia que los alumnos demandan necesidad de juego. Manifiestan que se trata de un juego libre y que el mismo surge de manera espontánea. El tiempo de atención hacia una actividad aparece como una cuestión que se tiene en cuenta, identificando que niños y niñas pueden realizar una propuesta sugerida por la docente pero que luego necesitan el esparcimiento con un momento lúdico. Aparece además el juego caracterizado como una recompensa, que permite no saturar con actividad: “Sale espontáneo, a parte más con nuestros chicos trabajamos un rato y ellos mismos ya se dan la necesidad de jugar, de dejar la mesa, de ir al patio” (D1).

Los relatos de estos juegos libres y espontáneos entran en contradicción ya que en los ejemplos que brindan surgen pocas experiencias de juego sin intervenciones o sin una intención didáctica, como por ejemplo: “Sí, están como orientadas a trabajar el enhebrado por ejemplo., así que usábamos eso... Yo les decía ‘vamos a hacer un gusano largo’ o ‘quién hace el gusano más largo (...)’” (D3).

Se identifica específicamente el caso de la docente de nivel inicial, donde sí parece corresponderse el juego con una propuesta espontánea, ya que comenta en relación a las jornadas escolares en general: “Así que ellos son libres, depende de cómo estén invierto todo en el momento, primero el juego en los rincones y después el trabajo de mesa” (D2). Además la misma docente relata una experiencia particular de jornadas de juego junto a niños y niñas de un jardín común:

(...) porque nuestros niños activaron sus movimientos viendo a otros que se movían. (...), descubrían otra posibilidad de movimientos. (...) sin ningún tipo de intervención, que solos vayan al espejo, que solos descubran y solos

disfruten y gocen porque ver la carita de gozo es vos decís bueno ¿cuáles son las posibilidades de movimiento que tiene un niño?. (D2)

Se interpreta en relación a ello que quizá al tratarse de estudiantes más pequeños se tiene otra disponibilidad para el juego y para el tiempo que se le dedica.

2.2 Funciones del juego

Se identifica en los relatos que de manera inmediata se le asignan ciertas funciones al juego, como por ejemplo, que se trata de una herramienta para el aula para “darse cuenta de muchas cosas” (D1) ya que muestra escenas y relatos de la vida cotidiana al igual que con el dibujo; se reconoce que muchas experiencias de abuso, por ejemplo, pueden ser identificadas a partir de situaciones de juego.

Por otro lado las educadoras ven en el juego una instancia para el aprendizaje, especialmente cuando son más pequeños, como una manera de presentar contenidos a modo de motivación para que a la vez lo relacionen con su vida cotidiana. Las dramatizaciones surgen en éste aspecto como una forma de juego caracterizando y disfrazándose de personajes por ejemplo:

(...) para el día del trabajador, disfrazarse de policía de bombero, disfrazarse de distintos tipos de trabajadores, ellos se vestían y tenían que actuar como actuaría un policía. Siempre era a través de que ellos puedan dramatizar, porque me parece que es fundamental. (D3)

Surge también la propuesta de juego como un premio:

(...) siempre había una hora que era de veinte minutos que era como su recompensa, o como yo la utilizaba como motivador para no saturarlos de tantas actividades, a parte porque su atención siempre es muy cortita. (D3)

Se destaca que sólo en uno de los casos, en que la docente de nivel inicial, manifiesta que la observación durante el juego se tiene particularmente en cuenta a fin de identificar qué cosas está pudiendo realizar cada estudiante, especialmente en el patio, y expone “(...) me dedico a ver, de estimular toda la parte motriz, es un momento donde niños que no suben al tobogán, que tienen miedo, que no suben a la hamaca, que tienen miedo (...)” (D2).

Surge en las entrevistadas un interés común en relación al juego ya que realizan intercambios con las familias para tratar sobre su importancia por medio de talleres con profesionales del equipo de orientación, donde puede o no estar presente la docente del grupo, indagando sobre el juego en la familia, y para llevar al aula los juegos que se realizan en la casa. Teniendo en cuenta las dinámicas institucionales en las cuales muchas veces los talleres para las familias se realizan durante el horario escolar, llama la atención que muchas veces el docente no participe de las mismas por tener que permanecer con el grupo de niños y que se pierda de ésta instancia de intercambio.

“Cuando hablamos de juego del niño evocamos siempre el juego espontáneo (...)” (Aucouturier, 2018, p.47) Este es el juego que todos debemos respetar, y favorecer ofreciendo condiciones de tiempo, espacio y disponibilidad del adulto que acompaña, a estas reflexiones se agrega, “No es un ejercicio para... ni un ensayo para.... ni una preparación para tareas futuras, sino una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora”. (Chokler, 2004, p.2)

El juego espontáneo se presenta como un potente proceso de reaseguramiento y es además un excelente medio de disponibilidad intelectual (Aucouturier, 2018)

El docente si bien no tiene los mismos objetivos en el aula que un psicomotricista en una sesión de psicomotricidad, sin embargo sí puede valerse de las herramientas que brinda el juego espontáneo: la expresividad del niño, todo su accionar como núcleo de su afectividad, sus deseos, sus posibilidades de comunicarse y de pensar.

2.2.1 Emociones

Al indagar sobre el juego surge de manera reiterada ideas relacionadas con emociones, ansiedades, enojos, y la reflexión de cómo con ciertos ejercicios se pueden acompañar. Según las entrevistadas dicho acompañamiento se considera entre una de las funciones del juego, sin embargo se decide destacar en otro apartado ésta relación por el énfasis que se evidencia al destacarlo como una función del juego.

Las educadoras consideran que cuestiones relacionadas a las emociones pueden ser trabajadas a través del juego, a partir de sus vivencias, que incluso en

actividades más guiadas como en juegos de mesa, los niños viven sus enojos o frustraciones con menos intensidad.

Entre los relatos se encuentra por ejemplo: “Juegos con empatía hacia las otras personas si yo los trato mal, cómo se van a sentir, cómo se siente mi cuerpo, eso sí siempre, los últimos años más directamente trabajaba las emociones, pero es muy difícil” (D3). Otro relato relacionado con la dificultad de acompañar ciertas emociones refiere: “Me largué a llorar porque se me vinieron imágenes más de cuántas veces ves un niño que por algo estalló en crisis y yo no sé qué hacer, qué le pasa, ¿qué hice yo?” (D2).

En una de las docentes surge su iniciativa de trabajar con frecuencia la afectividad y el contacto amoroso, realizando masajes, caricias, cosquillitas en propuestas de relajación por ejemplo donde se utilizan recursos de la danza para generar estas situaciones. Se rescata una idea que surge aquí “hay cosas muy grossas que no están en los diseños” (D2). La misma docente señala: “(...) hay cosas que nosotros tenemos que aprender a afinar mucho nuestra percepción para saber lo que es la percepción en el otro también, si vos no lo descubriste en tu cuerpo no sabés que para el otro es importante” (D2). Este último es el único discurso que señala la importancia de descubrir en el propio cuerpo las emociones para acompañar a otros.

Identifican además que el juego puede tener un componente individual o grupal, dependiendo del proceso que esté realizando cada niño y que es necesario hacerlo personalizado ya que en ocasiones espacios amplios, o grupos numerosos generan temores o ansiedades en las que es preciso acompañar uno a uno.

La PSM Op toma planteos de Lapierre y Aucouturier para el abordaje de las emociones desde las vivencias espontáneas:

(...)Esa vivencia emocional la encontramos inicialmente en su estado más puro a nivel de las situaciones espontáneas, determinadas todas por la búsqueda de placer de vivenciar su cuerpo en relación con el mundo, el espacio, los objetos y los demás...esto supone el no interrumpir jamás esta dinámica de la acción, de la búsqueda continua, lo que permitirá a las tensiones emocionales positivas investirse poco a poco, por sustitución, en búsquedas cada vez más abstractas. (Lapierre y Aucouturier, 1977: 34)

La Dra. Myrtha Chokler establece en su análisis sobre la práctica psicomotriz que: “El instrumento privilegiado del niño para la superación de la angustia es el juego, cuyos diferentes niveles de simbolización permiten el despliegue, dominio y elaboración de los fantasmas”. (Chokler M., 1999, p. 9)

2.3 Tiempos- Espacios para el juego

Se encuentra que los relatos refieren utilizar espacios variados dentro de la institución para desarrollar el juego, pero que en lo común surgen en el salón de clases, previamente o al finalizar la propuesta de trabajo (en la mesa o cuaderno); y que en los salones cuentan con objetos disponibles para los niños que pueden ser utilizados libremente en estos momentos.

En todos los casos las entrevistadas refieren un esquema en la organización de la jornada que se muestra similar y el tiempo del juego se permite hasta el momento del desayuno (o merienda), ya que describen dar gran relevancia a los hábitos de lavado de manos y de dientes.

Uno de los casos relata que también en el baño encuentra posibilidad de juego, por contar con un espejo “para hacer muecas” (D2) y la espuma del jabón facilita situaciones lúdicas que se aprovechan sin la necesidad de apurar estos momentos.

El patio es nombrado como un espacio donde surgen experiencias de juego, especialmente durante los recreos; pero la convivencia con otros grados surge como una situación a la que deben atender al momento de utilizar espacios compartidos ya que por ejemplo los materiales ofrecidos en el patio son utilizados por niños/as más grandes que muchas veces los rompen o que el uso de un espacio común como el patio debe hacerse con precaución de no molestar a otros grados que estén trabajando, debiendo atender a los horarios.

Si bien las docentes nombran que cuentan con tiempo disponible para el juego, hacen notar que se trata de situaciones ideales, ya que “hay veces que el tiempo nos apura los talones y no hay tiempo de ese juego”, es decir que las exigencias institucionales terminan definiendo la disponibilidad que se ofrezca a dichas situaciones lúdicas.

2.4 Materiales/objetos para el juego

Al referirse a los objetos con que se cuentan al momento del juego los relatos coinciden con objetos como juguetes (muñecas, autos, objetos relacionados con la alimentación de frutas de plástico o bebotes, cosas que tienen que ver con la mamadera, una cunita, autitos, robots, dinosaurios, animales), rompecabezas o juegos didácticos para construir, encastrar y enhebrar que son utilizados en mesas.

Solamente la sala de nivel inicial dispone de colchonetas, almohadones, telas grandes, sogas, aros, neumáticos, pelotas y pelotitas para el patio. Al proveer éstos materiales blandos se facilita el investimento afectivo, los refugios, los juegos de equilibrios y desequilibrios. Pero se evidencia que las instituciones no cuentan con materiales rígidos como rampas, escaleras, bases para saltos, etc., que habiliten otro tipo de juego y movimiento, que posibilite transformaciones del cuerpo, faciliten la estimulación laberíntica y las rupturas tónicas. Sólo una de las instituciones cuenta con un tobogán y con una hamaca en el patio.

Surge además la apreciación de las docentes de falta de elemento como espejos y objetos más grandes para jugar. Aparece aquí el reconocimiento de que resultan elementos importantes y necesarios para el trabajo diario pero que dependen de la gestión del docente para obtenerlos: “Yo me encuentro con una sala pelada, porque los recursos económicos para hacer materiales, para hacer eso termina haciendo solo el docente, yo estoy cansada (...)” (D2), otra docente declara: “No, no existen espejos, siempre yo los llevaba de mi casa. Siempre eran espejos chiquitos, redonditos donde sólo se percibían la cara” (D3). Aparece en los relatos la necesidad de tener ciertos cuidados que restringen la disponibilidad de determinados objetos como “jugar a la tocadita, al futbol con las tapitas, porque no los dejaban usar pelotas para que no se rompan vidrios” (D3).

Desde el marco teórico se resalta la importancia que tienen los objetos y materiales disponibles en el juego, que funcionan como una prolongación del yo, invistiendo espacios y brindando seguridad a medida que se los pone en movimiento para luego uno moverse con ellos. Lapierre y Aucouturier explican que sólo después de estas experiencias el objeto se hace estático, y sirven de referencia para una actividad motriz dinámica, se salta dentro de los aros, se desplazan sobre los banco, etc., utilizando así las estructuras topológicas para vivenciarlas con la acción.

Pasamos de la posición del objeto respecto a mí a la posición del yo respecto al objeto, con los procesos de reversibilidad que van a originar, marcando una etapa psicogenética de descentralización del yo.

Las salas y patios privados de materiales restringen experiencias y vivencias profundas de juego.

3. TEMA: SABERES SOBRE CUERPO Y MOVIMIENTO

Se indaga específicamente sobre ésta idea, solicitando a las docentes que identifiquen y describan posturas y movimientos que prevalecen durante la jornada escolar. Las mismas destacan con entusiasmo que, al inicio de la jornada y luego del primer recreo, los y las estudiantes logran una buena permanencia en la mesa y pueden hacer un 'buen trabajo': "Cuando se va uno se lo trae nuevamente a la mesa, continuamos trabajando y después tenemos el espacio de juego y otras actividades especiales también. Pero sí, la permanencia es buena" (D1). Por otro lado consideran que está permitido caminar durante la propuesta áulica atendiendo a las necesidades de los estudiantes.

Identifican también que al momento en que empiezan a estar más dispersos llega la hora del recreo y que luego de éste tiempo se puede continuar con el trabajo en la mesa: "(...) sí, ya se dispersan pero ahí ya tenemos el recreo. Tenemos el recreo de 10 minutos que se vuelve a trabajar en la mesa, en general tienen linda permanencia en el salón, en la silla"(D2).

En estos procesos planificados para que se incremente la permanencia de trabajo en la mesa se puede identificar vinculado a la teoría las exigencias de cierto dominio del cuerpo y de sus emociones que interrumpe la evolución del niño, que más específicamente los autores denominan pseudodominios, y que en el sistema educativo éste accionar se ve con frecuencia ya que se precipita esta evolución por un deficiente conocimiento del niño. (Aucouturier, Derrault, Empinet, 1985)

Las referencias a los movimientos en el patio identifican que algunos niños prefieren quedarse sentados y se ofrecen juguetes u objetos mientras se encuentren allí, en los demás niños aparecen otros movimientos como correr y trepar.

Surgen aquí inquietudes en relación a las posibilidades de manifestación de la expresividad de niños y niñas en las escuelas, ya que todo su accionar, como núcleo de su afectividad, sus deseos, sus posibilidades de comunicarse y de pensar, se deben habilitar cada vez más para lograr un desarrollo más armonioso y

saludable de cada niño y niña, ¿Pero en qué momento de los tiempos institucionales se le puede dar un lugar de privilegio para que se despliegue y evolucione?

Los movimientos que se habilitan y que posibilitan mayor expansión se permiten solo en el patio, en relación a esto es necesario resaltar que la exploración del mundo es en principio una exploración motriz: tocar, manosear, meterse dentro, etc., para ‘aprender’ las formas, dimensiones, direcciones, orientaciones, superficies, volúmenes y descubrir las estructuras. La inmovilización es un acto en la creatividad, la toma de consciencia, una creación. Al *placer* muy primitivo de actuar, se superpondrá el *deseo* de actuar, naciendo poco a poco la intención y el deseo. Del nacimiento de la inteligencia que va del acto al pensamiento, como nos haya enseñado Wallon. (Chokler, 2005)

La descentración es un cambio de estado tónico-emocional, que permite al niño funcionar a nivel mental, sin actuar y es a través de la acción que el niño formará su pensamiento. (Aucouturier, 1997). En los relatos de las docentes se muestra que las escuelas presentan ciertas limitaciones para la acción y las modificaciones tónico-emocionales que posibilitan mejor funcionamiento a nivel mental.

Se identifica que los movimientos que nombran las entrevistadas presentan características desde cierto ‘orden’, se permite su realización pero los espacios resultan acotados y los materiales escasos. Éstos movimientos parecen no permitir el contacto cuerpo a cuerpo, sólo aparece en el relato de la docente de Nivel inicial para momentos de la relajación y vinculado también a la quietud: “En ese momento yo aprovecho el contacto corporal desde relajación y le agarro el piecito a cada uno, le levanto, y vos sabés que ellos se entregan, (...) trabajo mucho lo que es contacto y caricia, contacto y caricia (...)” (D2).

Los relatos dan cuenta de la valoración que tiene el movimiento en la escuela, la propuesta de estatizar los cuerpos en algunas prácticas como la de permanecer quietos y en silencio en la fila, la espera en quietud como parte de ciertos rituales diarios (al ingresar y al salir de la escuela, al inicio de cada clase, etc.), quizá vinculado con la idea de orden-desorden, o de obediencia-desobediencia, parecen tener una valoración importante dentro de los aprendizajes esperados. Modos que forman parte del ser en la escuela, quietos, en silencio, sin gritar, obedeciendo.

4. PROYECCIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD

Todas las docentes acuerdan con a la idea de proyectar la PSM como parte de la EEE, apareciendo principalmente la idea de que se instale como un área con un espacio físico y materiales para tal fin:

Sí, me parece súper importante que haya espacios destinados a la psicomotricidad, como un lugar de esparcimiento pero también de aprendizaje. Llevarlo a que puedan realizarlo en un lugar más seguro, con elementos más seguros. Pero sí me parece muy importante. (D3)

En relación a la idea de que se ofrezcan formaciones al respecto, surgen propuestas para que se realice desde un espacio formal, orientado al trabajo del docente que pueda brindar herramientas específicas, atendiendo a que en la actualidad no hay oferta relacionada a la temática.

El juego surge en relación a las herramientas que la PSM como disciplina puede ofrecer “Para seguir trabajando el tema del juego con ellos, trabajar todo lo que tenga que ver con agarrar una pelota, poner el cuerpo, tirarse al piso...de llegar de otra manera también al chico, a través del juego”(D3). Estas apreciaciones siguen guardando relación con un juego dirigido y con el ejercicio de las funciones, pero se atiende al interés de llegar de *otras maneras* a sus estudiantes desde el trabajo escolar y que el juego resulta un recurso para tal fin.

Se evidencia entonces un interés manifiesto por acceder a formaciones específicas en PSM, que brinde a la vez herramientas para el accionar cotidiano en las aulas. Además todas las educadoras coinciden en la necesidad de que las escuelas cuenten con profesionales psicomotricistas y con espacios concretos dentro de las escuelas.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

Resultados y discusión

La investigación se centra en determinar saberes que docentes de EE en discapacidad intelectual, ejerciendo actualmente en cargos de nivel inicial o de primer grado de la ciudad de Resistencia, tienen en relación a la PSM. El análisis de los discursos de las docentes permite identificar ideas y concepciones en relación a sus saberes sobre PSM, a través de preguntas explícitas pero además como resultado del análisis de sus concepciones en relación al cuerpo, al movimiento y al juego que permiten reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

El relato permite además abarcar conclusiones en relación a los espacios de adquisición y la posterior construcción de los saberes teóricos/prácticos sobre PSM e identificar la viabilidad de la generación de espacios de reflexión y profundización acerca de los aportes de la PSM Op en la comunidad educativa, así como a la generación de espacios de formación en esta disciplina específica a nivel ministerial, planteados como objetivos de transferencia.

Considerando los supuestos que guían la investigación se desarrollan las siguientes conclusiones:

Los datos obtenidos presentan correspondencia con las ideas esbozadas en los supuestos iniciales, donde se plantea que las docentes de EE en la ciudad de Resistencia, tienen ciertos saberes relacionados con PSM, y que éstos se correlacionan con concepciones clásicas y prácticas instrumentales de la disciplina. Dichos saberes se corresponden además a los contenidos que las docentes nombran de la materia del profesorado relacionada con PSM, donde aparece puesto un gran énfasis en los actos voluntarios y reflexivos, relacionados con las posturas, el desarrollo motriz, sumado a la imagen y al esquema corporal. Las entrevistadas destacan no poder rescatar bibliografía relacionada al tema y registran que cuentan con escasas herramientas de intervención desde el área de la PSM. Se identifican así lo destacado desde el marco teórico donde saberes producidos desde las comunidades científicas toman cierto status en las instituciones de formación docente que posibilitan que prevalezcan ciertos saberes sobre otros, y que sin dudas dichas elecciones no son fortuitas sino que se corresponden con modelos de sujetos, ciudadanos y ciudadanas que se pretenden formar.

En relación a los espacios de adquisición y construcción de saberes sobre PSM, se encuentra que las docentes reconocen como el ámbito primordial de

conocimientos sobre PSM a la materia de su formación de base, resultando el instituto de formación superior el principal espacio de adquisición y construcción de los saberes sobre PSM, ya que en ninguna otra formación formal o informal se encontraron con contenidos relacionados a la disciplina.

Durante la práctica profesional las docentes expresan que no existe formación relacionada al respecto, sin embargo dichas docentes sí utilizan saberes relacionados a PSM y los consideran importantes para sus prácticas, apareciendo de manera explícita e implícita en las aulas, ya que la incluyen por propia iniciativa como contenido en sus planificaciones. Se rescatan de estas planificaciones ideas relacionadas con la adquisición del esquema corporal y la estructuración del espacio para lograr identificar partes del cuerpo y trasladarlo al dibujo en la hoja, ejercicios que permiten estructuración temporo- espacial y lateralidad. Se identifican además actividades graduadas y sistematizadas que permiten el logro de movimientos de la mano para el desarrollo de la motricidad fina.

Surge que los contenidos que circulan en relación a ello se construyen informalmente de manera colectiva entre colegas docentes, por medio del intercambio de libros, artículos, videos o invitaciones a conferencias relacionadas a la temática; sin que se encuentre oferta académica específica disponible. Aparece además la figura del docente de educación física como un profesional al que se le demanda conocimiento en ésta disciplina y se le solicita asesoramiento por considerarlos competentes en el área. Surge aquí concordancia con lo expresado desde el marco teórico sobre el saber que se construye desde el compartir y del intercambio entre colegas: “Aunque los maestros no consideren las actividades de distribución de los saberes como obligación o responsabilidad profesional, la mayor parte de ellos manifiesta la necesidad de compartir su experiencia”. (Tardif, 2004, p.39).

En relación al juego se reflexiona que todas las docentes expresan un lugar primordial para el mismo en la escuela para acompañar los aprendizajes. Manifiestan además brindar tiempo, espacio y materiales para posibilitar que suceda y nombran que prevalece un juego libre. Sin embargo desde los ejemplos que brindan se advierte que se trata de juegos guiados y en general desde una función utilitaria, evidenciándose que se deja jugar, pero no con el cuerpo. Desde los

lineamientos de la investigación se insiste con lo planteado desde el marco teórico donde se precisa que el jugar por jugar es el principal valor de esta actividad esencial en la vida de niños y niñas, y en los discursos se identifica la búsqueda de una función didáctica al juego con exclusividad.

El mismo discurso expresa que muchas veces los tiempos institucionales no permiten el juego, los espacios están restringidos y el material se limita a juguetes u objetos pequeños, se evidencia una excepción en los objetos y materiales ofrecidos en nivel inicial donde se posibilitan otro tipo de opciones como telas, almohadas o colchonetas.

En ambas instituciones faltan elementos de mayores dimensiones que permitan transformaciones corporales habilitando otro tipo de juegos y movimientos. Se ven así restringidas experiencias y vivencias profundas del cuerpo, que posibilitan instancias de descentración hacia un pensamiento reversible; tan deseado y valorado en la escolarización por favorecer procesos de acceso hacia pensamientos cada vez más abstractos.

El juego también aparece en el relato como una instancia de recreación luego de los momentos de aprendizaje, al respecto se abren cuestionamientos que llevan a la reflexión: ¿Es preciso descansar del aprendizaje? ¿Por qué resulta este descanso una práctica común en las escuelas?

Se evidencia que existe un saber conceptual, pero también corporal, por el que las docentes afirman que desde el juego se llega de otra forma, o que el juego tramitan las emociones de manera más efectiva. Sin embargo, se puede pensar al respecto: ¿Cuentan las docentes con herramientas para habilitarlo, permitir su despliegue y acompañar su evolución? Las educadoras podrían beneficiarse de teorías y espacios de reflexiones en torno al del juego espontáneo propios de la PSM Op, que le permitan acompañar el accionar de sus estudiantes con mínimas indicaciones, posibilitando que los deseos y posibilidades de comunicación de niños y niñas encuentren cabida, de manera genuina y plena permitiendo que el placer aparezca: “Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer”. (Winnicott, 1972, p. 64)

Por otro lado en relación al lugar del cuerpo y el movimiento en las escuelas, se distingue que ciertas propuestas y planificaciones que las docentes mencionan

son tendientes a incrementar el tiempo de permanencia en la mesa. Se identifica en ellas una gran puesta en valor en relación al desempeño del niño o niña para que puedan quedarse sentados para realizar las actividades en el aula. ¿Qué nos dice realmente un estudiante que logra permanecer toda la jornada sentado: que pudo introyectar el movimiento, la acción, y que ahora su movimiento es mental?, ¿Que cuenta con recursos que le permiten descentrarse, tónica y emocionalmente, como una conquista que lo impulsa hacia la creatividad? ó ¿Que ha internalizado la importancia de la sumisión y el lugar que tiene para el adulto esta actitud (porque así me valora de manera positiva y se enorgullece)? ¿En cuál de éstas instancia se halla cada niño o niña que logra sentarse o que logra permanecer inmóvil durante la formación? Distinguir ambas posibilidades parece ser crucial para detener la mirada en la niñez y acompañar sus verdaderos procesos, sin forzar sus necesidades y sin forzar el dominio del cuerpo cuando aún no se está preparado. Deriva de esto la idea de una escuela que impone éste dominio por desconocimiento y es necesario revertir ésta situación para que la dinámica siempre sea del placer, y desde allí, del placer de actuar al placer de pensar.

En relación a los movimientos se evidencia que son permitidos, pero desde una idea de orden, en espacios reducidos con escasos de objetos y suprimiendo el contacto cuerpo a cuerpo (sólo aparecen caricias, masajes, cosquillas, en nivel inicial, pero siguen guardando cierta idea de orden y quietud) ¿Qué otras dimensiones se abren y aparecen bajo éstas formas de relación? ¿Cómo se dibujan o se desdibujan las nociones de orden-desorden, obediencia-desobediencia, bueno-malo? Son modos históricos de funcionar de la institución y forman una identidad del cómo 'ser' en la escuela, quietos, en silencio, sin gritar, y no por históricos estén menos sujetos a reflexión, sino por el contrario, es urgente resignificar y recrear la idea del cuerpo y del movimiento en las instituciones escolares, y esto vale para docentes y estudiantes: cuerpos sensibles y sensibilizados hacia el encuentro de otros y otras.

Resulta necesario atender desde estas reflexiones a los conceptos de discapacidad y de barreras para el aprendizaje y reflexionar si estos modelos de quietud presentados desde la propuesta pedagógica o metodológica durante los procesos de enseñanza aprendizaje operan potenciando o por el contrario, obstaculizando la participación plena de cada estudiante en toda su vida de relación.

En correspondencia a los saberes relacionados a la corriente de la PSM Op, se identifica que las entrevistadas no reconocen la disciplina de manera específica, sin embargo se está propiciando un acercamiento al paradigma de la Atención Temprana del Desarrollo y con ello un acercamiento hacia autores vinculados a la PSM Op. Esto resulta como consecuencia de numerosas acciones que el centro regional de la Red Pikler de la provincia está llevando adelante con charlas y formaciones hacia la comunidad. Se evidencia el caso de la docente que conoció bibliografía de la Dra. Emmi Pikler, quien manifiesta que pudo incorporar en sus prácticas medidas anticipatorias, que a su vez le permitieron reflexionar sobre la importancia de vivir en el propio cuerpo ciertas experiencias para comprender mejor las vivencias de los y las estudiantes que acompaña.

Surgen aquí concepciones relacionadas a la constitución del rol profesional, que dicha docente trae en cuestión y posibilita abrir reflexiones en cuanto a la formación docente en relación a las vivencias de sus cuerpos, sus biografías y sus historias: ¿Es necesaria una formación desde un abordaje corporal de los y las docentes? ¿Cuál sería el aporte que tendría en sus prácticas profesionales?

Existen sin dudas muchas circunstancias que permiten vislumbrar docentes que llevan a la práctica otros modos de acompañar a niños y niñas durante sus procesos de aprendizaje y desarrollo, que cuestionan además ciertos modalidades tradicionales de la escuela como el uso del cuaderno, que plantean la importancia de generar contacto físico amoroso y posibilitar intercambios más genuinos, que ofrecen situaciones de juego sin intervención junto a estudiantes de jardín común, etc. Cada una de las docentes trajo alguna observación que permite identificar cierta mirada atenta, con la pretensión de no reproducir formas instaladas, sino mantener una actitud de cuestionamiento.

Sin embargo, la reflexión en relación a las prácticas que prevalecen en las escuelas implicadas nos muestran que en general las docentes utiliza técnicas repetitivas, como hacer abrir y cerrar una tijera innumerables veces para ejercitar una función, que conlleva, aún sin intención, al desarrollo de un sujeto-objeto obediente/sumiso.

No se pone aquí en cuestión el profesionalismo y el compromiso de las docentes, sin embargo, la investigación consigue identificar que sus prácticas se

encuentran teñidas de determinadas concepciones que se ajustan a un determinado tipo de sujeto. Todo ello, sin duda, genera cierta matriz de aprendizaje en los niños y niñas, y no otra. Esta matriz permite operar en la realidad y el conocimiento desde la acción, el pensamiento y la sensibilidad desde una modalidad más o menos estable, con poca posibilidad de conciencia. (Chokler, 2005).

Se cree que no es un objetivo deliberado producir estudiantes sumisos, pero sí se identifica que hay 'algo' que se desdibuja, que se pierde de vista en la elección de las actividades propuestas y paradigmas opuestos parecen ser puestos a trabajar sin demasiada inquietud, sin que nada pareciera llamar la atención en las contradicciones.

Revisar estas ideas, evaluarlas a la luz de otras teorías como las que propone la disciplina de la PSM Op, pueden ir dejando caer estos velos de contradicción, y pensar el lugar valioso que podría tomar un acercamiento de PSM Op a la formación del docente en ejercicio, que le permita reflexionar sus prácticas. Aquí también queda abierta la posibilidad de la PSM Op se vaya insertando en las instituciones escolares a partir de salas de psicomotricidad de los que niñas y niños puedan beneficiarse de manera directa, así como el trabajo conjunto que se abre al posibilitarse intercambios entre docente-psicomotricista a partir de proyectos institucionales coherentes y sólidos al momentos de acompañar el desarrollo de la niñez. La posibilidad de ofrecer formación en PSM Op en la provincia y/o en la región debería ser una cuestión urgente a resolver, ya que la demanda y el interés es manifiesto pero no existe posibilidad próxima de acceso a la formación.

El trabajo entre disciplinas con los profesionales de los equipos de orientación también aparecen aquí como un ámbito propicio donde la PSM Op puede venir a aportar el lugar que ocupa el cuerpo en las instituciones: ¿Qué sucede con el movimiento que niños y niñas expresan? ¿Cómo aparece el juego y cómo se los acompaña? ¿Se piensa realmente al juego como un derecho que se defiende y se pregona hacia su favor? ¿Qué sucede con el cuerpo de las y los docentes, que viven el movimiento como una amenaza, o con temor, o sin registro de la importancia que tiene para el desarrollo y los aprendizajes? ¿Existe relación entre movimiento, aprendizaje y juego? ¿Se puede desplegar el cuerpo y el movimiento en otros espacios-tiempos escolares por fuera de la hora de educación física? ¿Se puede habilitar que surja la expresividad motriz también durante el momento de educación física?

Por otro lado las docentes tienen presentes las emociones como algo importante a trabajar desde el aula, pero ¿Se habilitan realmente? ¿Se permiten situaciones de enojo, frustración, tristeza, alegría eufórica; o se limitan sus manifestaciones? ¿Con qué recursos se acompañan las expresiones de estas emociones?

Se defiende la idea de que el educador cumple una función primordial en el desarrollo del niño o la niña que acompaña por ser un actor social con gran responsabilidad en ésta tarea, y que opera así como un elemento importante del entorno que influye en la dinámica que éste desarrollo vaya tomando. Es así que el sistema de actitudes del adulto/a que acompaña, sus deseos, fantasías y saberes, influirán de manera decisiva en el tipo de vínculo que se genere y en la acogida y recepción que pueda hacer el adulto del niño o niña, posibilitando un funcionamiento más o menos ajustado que facilite la maduración, la ejercitación, el progreso, la transformación de las funciones, "(...) apuntalando la constitución progresiva del psiquismo, la comunicación, el aprendizaje y la inclusión en la cultura". (Chokler, 1999, p.14)

Resulta importante pensar entonces, que existe un Orden Simbólico que determina roles esperados y que a su vez instituye límites y posibilidades de cada sujeto; que cada docente actúa y reproduce según su propia matriz de aprendizaje, ¿Cuántas posibilidades tienen estas docentes de revisar sus matrices de aprendizaje, de volver sobre ellas y reflexionar sobre su hacer, su pensar, su decir? ¿Cuáles son los espacios institucionales habilitados para revisar las propuestas?

Estas inquietudes abren otros interrogantes que condicen con los destacados desde el marco conceptual:

Si las relaciones de los maestros con los saberes parecen problemáticas, como decíamos antes, ¿No será porque esas mismas relaciones implican siempre, en el fondo, una cierta distancia -social, institucional, epistemológica- que los separa y los enajena de esos saberes producidos, controlados y legitimados por otros? (Tardif, 2004:32).

Entonces, en relación a esto, ¿De qué manera el docente, habilitado por espacios y tiempos institucionales, puede acercarse de manera reflexiva y amable a cuestionar su saber, reducir la distancia y comenzar a pensar por sí mismo sobre dichos saberes?

En éste punto del análisis se plantea retomar lo postulado desde el Instituto de Formación Docente que desde sus objetivos pretende que el profesional desarrolle una actitud reflexiva y abierta, que sea además capaz de promover procesos de innovación y transformación constante. Lo planteado hasta aquí en la investigación guarda coherencia con ésta actitud que se pretende desde los inicios de la formación y que se busca que se mantenga a lo largo de la trayectoria profesional.

Se trae aquí una reflexión de la Dra. Myrtha Chokler, a modo de cierre de la investigación, pero sabiendo de que se abren cuestionamientos y caminos a futuras investigaciones, que permitan profundizar, el saber, el hacer y el ser del docente durante sus prácticas y los aportes posibles de la PSM Op en relación a ello:

(...) plantearía una problematización, un cuestionamiento, un profundo análisis de nuestras propias matrices de aprendizaje, porque solo a partir de esa conciencia podremos elaborar una actitud coherente de apertura y de cambio, en una transición desde la dependencia y el autoritarismo, el respeto por la autonomía y la creatividad, tanto en el orden individual como en el educativo, social, político, económico y científico para todos. (Chokler, 2005:74)

Bibliografía consultada

Legislaciones y documentos legales

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Convención Internacional sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes. (1990). Ley 23.849.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. (1990) Ley N° 3.529. Estatuto Docente del Chaco.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco. (2012). Diseño curricular del Nivel Inicial para la Provincia del Chaco.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco. (2012). Diseño curricular de Primaria para la Provincia del Chaco.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina.

Libros

Aucouturier B., Darrault I. y Empinet J.I. (1985). *La práctica psicomotriz Reeduación y terapia*. Científico-médica.

Aucouturier B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.

Aucouturier, B. (1999). *El educador y la ayuda educativa* - Conferencia en Lille(Francia), abril 1994 en revista la Hamaca, cuerpo-espacio-identidad. pp(117 y 119). Fundari

Aucouturier B. (2018) *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Grao

Alliaud A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós

Calligaro, M. C. y Simons, E. B. (2016). *Cincuenta años de la Educación Especial en el Chaco*. Con Texto

Chokler, M. (2000). *Avances teóricos en la práctica psicomotriz dictado por el profesor Bernard Aucouturier*. Ariana

Chokler, M. (1999) *Acerca de la Práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Ariana

Chokler, M. (2005) *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Cinco

De Ajuriaguerra J. *De la fusión a la individuación: modos de relación y de dependencia del niño con su entorno biológico. El juego*. En Material para el estudio de la Psicomotricidad operativa III. (pp. 109-112).

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

Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila editores.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Científico-médico.

Lapierre A. y Aucouturier B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Científico-médica.

Pikler, E. (1985) *Moverse en Libertad Desarrollo de la motricidad global*. Narcea

Tardif, M. (2004) *El saber del docente y su desarrollo profesional*. Narcea

Winnicott, (1993). *Realidad o juego*. Gedisa S.A.

Artículos de revistas

Chokler, M. (1993) Cuerpo-Espacio-Identidad. *Revista la Hamaca, cuerpo-espacio- identidad, N°6* (p. 6). FUNDARI

Chokler, M. (1994) la Psicomotricidad Operativa. *Revista la Hamaca, cuerpo-espacio-identidad, N°7 Año 4*. (p. 26 – 29) Buenos Aires: FUNDARI.

Kadisch G., Gallardo G. y Aranda G. (2001) Psicomotricidad en el ámbito educativo: encuadre de ayuda en la escuela de recuperación. Evolución del proyecto. Análisis de un caso. *Revista La Hamaca N° 11*.(pp.113 -125) Buenos Aires: FUNDARI

Massera, A. E., Mazover, S. B., & Menvielle, E. M. (2015). Saberes docentes y procesos de construcción curricular en el Nivel Primario. *Aula Universitaria N° 16*, (pp168-177).

Sitios web

Alliaud, A. *Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica*. En revista de La escuela de Ciencias de la Educación. (pp. 111-130) año 11, número 10, enero a diciembre de 2015.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/227/221>

Fernández, M. (2011) *Saberes pedagógicos y formación de profesionales en la actualidad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.963/ev.963.pdf

Pérez, Llanas, D. (2014) *Psicomotricidad y aprendizajes escolares básicos*

http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/533/2014_K_004.pdf?sequence=1

Chokler, M. (2004) *Cómo se juega el niño cuando juega. CONCEPTO DE JUEGO. LAS RAÍCES DE LA ACTIVIDAD LÚDICA*.

<http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/a-educacional/Como-se-juega-el-nino-cuando-juega-2012.pdf>

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 hacer*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes.

https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1945/TM_2019_manghi_021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tesinas y trabajos consultados

De la Vega, V., Iermoli, S. y Lacerna P. (2004). *La inserción de la Psicomotricidad en la práctica educativa*. [Tesis de grado]. Facultad de Educación Universidad Nacional de Cuyo.

Piccini Carpp, S. y Valdeolmillos N. (2018) *La relación Escuela-Psicomotricidad Educativa desde la mirada de directivos y docentes de nivel inicial* [Tesis de grado]. Facultad de Educación Universidad Nacional de Cuyo.

ANEXOS

Modelo de entrevista semiestructurada:

De la formación:

Dentro de su formación docente ¿Cursó materias que tengan que ver con la psicomotricidad? ¿en los primeros años? ¿en los últimos años del profesorado?

¿Realizó otra formación relacionada con el tema? ¿Dónde?

¿Qué términos o ideas recuerda relacionados con el tema de la psicomotricidad?

¿Recuerda autores que planteen dicha temática?

¿Escuchó hablar o sabe a qué se refiere el término Psicomotricidad Operativa?

¿Recuerda ideas, autores,...en relación a la Psicomotricidad Operativa?

De la práctica:

A su criterio ¿hay alguna relación entre psicomotricidad y educación?

De los saberes aprendidos durante su formación, ¿aplica saberes relacionados con la psicomotricidad en su práctica profesional?

¿Podría relatar alguna experiencia profesional dentro del aula que se relacione con el tema?

¿Recibe orientaciones relacionadas con la Psm de miembros del equipo de orientación o de directivos?

Lee artículos, revistas, libros...relacionados con la Psm? ¿Cuáles?

¿Circula en la institución ideas, términos, propuestas...que usted pueda relacionar con la PSM?

Proyección de la PSM:

¿Le parece importante que haya salas de PSM en las escuelas?, ¿Por qué?, ¿Qué función cumpliría?

Para usted ¿Cómo debería estar inserta dentro de la escuela, como un área, dentro del equipo de orientación , dentro del aula? ¿Por qué?

¿Le interesaría conocer más sobre el tema?, ¿De qué manera le gustaría informarse?

Juego:

¿Escuchó hablar sobre la relación del juego y la educación? ¿Dónde?

¿Recuerda Autores que se refieran al tema?

¿Qué tipo de juegos son habilitados durante la jornada de clases?

¿Qué tiempo y qué espacio es utilizado en el juego?

Cuerpo / Movimiento:

¿Recuerda autores que indaguen sobre el lugar del cuerpo y el movimiento en educación?

¿Cuáles son las Posturas del cuerpo durante la jornada de clases?

¿Cómo Interviene durante las manifestaciones corporales de las emociones?

¿Qué tipo de movimiento se habilita en clases?

¿Cuáles son los movimiento que se habilita en los recreos / y en materias especiales?

Espacio destinado al movimiento

Sistematización de las entrevistas:

Codificación datos de cada docente según parámetros explicados en el capítulo de metodología:

D1-2-2

D2-1-2

D3-2-1

A fin de simplificar la lectura se utiliza D1, D2, o D3 según a qué docente corresponda el relato.

1-TEMA: Saberes sobre Psicomotricidad

CATEGORÍA: 1.1 Formación en ámbito formal	
CONTENIDO	Segmentos relevantes
CARACTERÍSTICAS DE LA MATERIA PSM: Carga horaria	D1 y D3: cuatrimestral D2: anual
Docente	D1 y D3: profesor de educación física D2: Kinesióloga
Contenido de la materia	<p>D2: Era juego, hacer juego, de cómo poner las partes del cuerpo. Hacíamos trabajo con figuras, nos poníamos por ejemplo un pañuelo en los ojos y tratábamos de reconocer las partes del cuerpo a través del material concreto, en ése tiempo era diario, ése fue uno de los juegos que habíamos hecho.</p> <p>D3: (juegos) de trepar, de caminar sobre una soga, de subir escalera. Me acuerdo que eran juegos referidos a eso, a ver qué hacíamos con el cuerpo.</p> <p>D1: Trabajábamos mucho con el cuerpo, poner mucho el cuerpo, los movimientos, las posiciones, las posturas.</p>

	<p>Lo otro era más la historia de la psicomotricidad</p> <p>D2: entonces ahí me aparece esa profesión que yo no lo tenía adentro de mi bagaje de formación, y como vengo de la danza, eso suma a mi interés, y a todo lo que tenga que ver con la educación también de la expresión corporal, porque vengo de todo eso, y cuando yo decía ¿nosotros como docentes qué onda? o sea, ¿tenemos que esperar que venga un psicomotricista para dar esto?, ¿tenemos que esperar que venga un kinesiólogo? entonces como docentes, la educación psicomotriz del niño empieza de chiquito, lo que hacen son agentes de, detección, de prevención, de observación, a través del juego, comunicar, pero es una edad evolutiva y ahí me llega toda la educación psicomotriz saludable de un niño normal como tiene que ser y como nuestros niños empiezan como, en qué etapa del desarrollo van quedando viste.</p> <p>(...)todo trabajador corporal, mínimamente tiene por leyes generales, algo básico del cuerpo, de las leyes del cuerpo, cómo funciona, la relación consigo mismo, con los objetos, con el entorno, o sea, hay como un, un cuadro en común que tenemos todos, y yo lo traía de la danza, así que eso fue siempre mi pasión (...)</p> <p>A mí me quedó la cruz esa, la cruz esa próximo distal</p> <p>D3: los contenidos que llegamos a ver, que recuerdo, son la motricidad de 0 a 6 años, bueno el crecimiento o el desarrollo motor de un bebé, desde que sos bebé hasta que comenzás a caminar y de los 6 años me acuerdo que trabajamos lo que era el esquema corporal y la imagen corporal, una cosa así, no recuerdo; o los segmentos corporales y la formación del esquema</p>
Autores	D1, 2 y 3: No recuerdan

<p>Formación académica adicional</p>	<p>D1: No, siempre estoy haciendo postítulos, actualizaciones (...) otra carrera no, pero sí todo el tiempo nos estamos actualizando, curso que sale, diplomatura también.</p> <p>D2: yo soy profesora de jardín de infantes y soy profesora de arte en danzas y soy técnica en formación artística...</p> <p>D2: (...) ahora estoy por ser facilitadora en biodanza, en realidad lo del cuerpo me llevó a la terapia, terapia corporal, y me capacito en todo lo que tenga que ver con, para ser terapeuta corporal, nada más que no son formaciones del estado.</p> <p>(...)y por eso llegué siempre a las terapias corporales, pero como soy maestra de grado, siempre tengo eso, no tengo un título que me avale poder ponerle palabras a las actividades que yo hago adentro del salón que no tienen nada que ver con los diseños curriculares.</p> <p>D3: : soy estimuladora temprana y psicóloga social.</p>
--------------------------------------	---

Categoría: 1.2 Formación en psicomotricidad desde la experiencia docente

<p>Formación informal en PSM</p>	<p>D1: Ahora, actualmente no mucho. En otro momento sí, en la carrera...ahora actualmente no</p> <p>D2: entonces empecé a buscar, buscar, buscar, y en los diseños de nivel inicial, porque nos piden que planifiquemos con los contenidos de nivel inicial común, y no te encontrás ahí.</p>
----------------------------------	---

D2: **eso son teorías muy viejísimas, yo me prendí de Costallat**, son tres niveles de la psicomotricidad, nivel uno dos y tres. Me dijeron que hay otros, otros que son más nuevos, pero para mí este, es lo más.

D2: **yo a Emmi Pikler la descubrí hace cuatro años recién, y empecé a ver videítos, eso sí con otra amiga** viste, con otra colega y aguante Emmi Pikler, y desde que me llegan esos videítos que no me canso de ver, **empecé a aplicar en los niños, y les expliqué a los papás esto**

D2: [refiriendo a Lic. Pablo Yañez]bueno muchas palabras técnicas que lo tengo en **un cuadernito que a mí me iluminaron mis prácticas docentes y la mirada de hacer mi retrospectión y mirar para atrás** y que se me presenten niños por lo cual pasaron por eso ¿no? por favor viste, hasta inclusive ponerle palabras a eso, ¿qué viste? ¿qué te pasó? o ¿qué oímos?

D2: Ay ay ay a ver, vamos a empezar a buscar que cosas hay por acá que no estoy viendo, que yo también tengo ganas de llorar, por ejemplo, o sea hacer el juego dramático de Levín que es psicomotricista que dice que entren en un juego dramático constantemente, que entren y salgan del juego y tómenlo como el juego y súmense a esa subjetividad del niño o sea, para mí es como obvio ¿viste?

D2: (...) a mis compañeras, y esta chica me dice, L, yo cuando estudiaba, no sé me llegó esto, capaz que te sirva, pero quiero bibliografía nueva le digo, y no sé de dónde sacó porque me faltaba eso...

D3: (...)bueno **mi marido es profe de educación física, entonces me facilitaba un montón juegos que tenían que ver**

	<p>con la psicomotricidad o me facilitaba los libros y yo buscaba algunos juegos para hacer con ellos...</p>
<p>1.2.3 Orientaciones sobre PSM por parte del equipo técnico o directivo</p>	<p>D1: No, no...tampoco yo hice demanda. Sí trabajé mucho con la fonoaudióloga, con la asistente social, con la psicopedagoga</p> <p>(directivo) Creo que no, yo estoy hace un año acá. No sé si hay material acá o si se trabajó en algún momento. De mi parte no tuve acceso ni tampoco trajeron de parte del equipo.</p> <p>D2: no, no, hasta que yo esté acá hace quince años no. Si lo hubo en ese momento que yo no estuve en la institución, ahí ya no te podría decir.</p> <p>D3: No, nunca recibí orientaciones del equipo que tengan que ver con psicomotricidad ni tampoco capacitaciones que tengan que ver.</p>

<p>Subcategoría: 1.2.1 Relación Escuela-Psicomotricidad</p>	
<p>Escuela-PSM</p>	<p>D1: No tenemos ningún niño con sillas de ruedas, pero siempre estamos con el tema de las sillas, cómo sentarse bien, (...).</p> <p>D1: El simple hecho de agarrar una tijera y no poder levantarla, o una tacita...empezamos primero con una tijera, que él agarre los orificios y abrir y cerrar, abrir y cerrar hasta que tenga un mínimo agarre. Lo mismo con pelotitas, con hidrogeles también, y teníamos diferentes tamaños y él elegía primero un tamaño, después otro y ejercitábamos todo el tiempo el movimiento de la manito de él para que vaya de</p>

a poquito agarrando fuerza. (...)

D1: La postura de los chicos, el agarre de la cuchara, el agarre de la taza, es lo que más que nada trabajamos, pero siempre la postura de ellos más que nada, la posición de estar en la mesa, como estar sentados. Trabajamos diariamente con eso.

D2: yo aplico con los chicos es el desarrollo, cómo llegar a la pinza, todo o sea, cómo trabajar el collage de manera progresiva, cómo trabajar con punzones de manera progresiva, cómo llegar a la tijera de manera progresiva, toda la evolución de las manos, por ejemplo,(...).

D2: lo que hacen son agentes de, detección, de prevención, de observación, a través del juego, comunicar, pero es una edad evolutiva y ahí me llega toda la educación psicomotriz saludable de un niño normal como tiene que ser y como nuestros niños empiezan como, en qué etapa del desarrollo van quedando viste.

D2: El alerta, y cómo queda crispado, como queda crispada las pieles, lo sensorial de la piel de estar atajándose. Yo te digo, aguante Emmi Pikler, todo lo hago por anticipación, no hice la formación, pero es de todo lo que puedo leer es lo que a mí me sirve para trabajar con esta población.

D2: (...) si bien uno está anticipando todo el tiempo no siempre, hay cosas que nosotros tenemos que aprender a afinar mucho nuestra percepción para saber lo que es la percepción en el otro también, si vos no lo descubriste en tu cuerpo no sabés que para el otro es importante, un agua que salpica la cara por ejemplo, ¿qué significa para alguien que le salpique a alguien la cara y que ponga ay que lindo salpicame más o alguien que se largue y estalle en crisis?

	<p>¿qué pasa con ese estímulo que apareció de golpe en tu espacio cercano?.</p> <p>D3: (...) Más con los más pequeños, para mí es muy importante que ellos puedan percibirse o percibir su cuerpo, que es algo que hay que trabajarlo, percibir su cuerpo para poder percibirse con los otros objetos o con las otras personas, para mí si es importante que lo trabajemos.</p> <p>Sí me parece que es importante relacionarla a la educación, porque es primordial conocer su cuerpo, su imagen y trabajar su autoestima a través de eso, más en la discapacidad</p>
<p>Planificación de PSM</p>	<p>D3: (...) cuando yo planificaba, planificaba lengua, matemática y una parte especial que era psicomotricidad, pero era para trabajar el enhebrado, los segmentos corporales, el trabajo en el patio con objetos más grandes digamos.</p> <p>E: Entonces de acuerdo a tu experiencia, cuál es tu percepción de eso que aprendiste en tu formación de base, si hay algo que te sirve, algo que podés utilizar, ¿recurrís a algunos de esos saberes de la psicomotricidad o dónde buscás, por ejemplo al momento de planificar éste área?</p> <p>D3: Sí, cuando planificaba buscaba actividades, bueno mi marido es profe de educación física, entonces me facilitaba un montón juegos que tenían que ver con la psicomotricidad o me facilitaba los libros y yo buscaba algunos juegos para hacer con ellos,</p> <p>Por ejemplo me acuerdo que en el patio les hacía dibujar el contorno de su cuerpo con una tiza, después se lo dibujaban a un compañero y después ellos se tenían que</p>

mirar el tamaño, tenían que ahí dibujar sus manos, sus piernas y van viendo, hasta dónde se percibían, algunos no percibían la espalda o no podían nombrar como se llamaba la nuca. Lo hacíamos en el patio como un juego digamos porque en la hoja tradicional ellos dibujaban un monigote, palitos. Entonces yo les decía 'no somos como un palito', para que puedan dimensionar lo que es su cuerpo les hacía dibujar el contorno del compañero. Esas ideas me las iba tirando mi marido por ejemplo, por ahí tenía esa facilidad.

Recuerdo sí que **trabajaba el cuerpo por una cuestión porque veía una necesidad que tenían los chicos, seguían dibujando su monigote, no se autopercebían.** Muchas veces lo **hice trabajar con un espejo, para las partes de la cara, para las emociones, 'cómo eran las partes de la cara cuando se enojaban', 'cómo eran las partes de la cara cuando se reían'**. Siempre los hacía percibirse ellos, o verse primero ellos para que después se den cuenta si ellos se enojaban cómo les caía al otro. **Juegos con empatía hacia las otras personas si yo los trato mal, cómo se van a sentir, cómo se siente mi cuerpo, eso sí siempre, los últimos años más directamente trabajaba las emociones, pero es muy difícil.**

D2: y el año pasado, ah **puse dentro de mi diseño dentro de mi planificación, lo puse, a la psicomotricidad**

(...) mi planificación actualizada donde puse la psicomotricidad como un contenido significativo, que para mí era importante incorporarlo dentro de los diseños curriculares,

y me dice **¿de dónde sacaste eso? porque yo, sé que es necesario (...)**

D2: **quiero que esté Emmi Pikler en esta, como marco teórico estoy buscando, estoy buscando bibliografía de**

	<p>nombrar a todas las personas que a mí me sirvieron en este descubrimiento de qué es importante, desde ese lugar.</p>
<p>Relación PSM- Educación física</p>	<p>D1 Si, trabajamos mucho con el profe de educación física toda esta parte de psicomotricidad. Las posturas, el juego...con él se trabaja más que nada eso.</p> <p>D3: Es como que de esa parte se ocupa el profe de educación física o la profe de expresión corporal. A parte lo que podíamos llegar a hacer con el profe de educación física era decirle yo qué área estaba trabajando, pero si él seguía la idea que yo tenía, muchas veces (----) que se yo, que estaba trabajando los números para que él le haga contar los saltos para que tenga como un hilo conductor la idea o el contenido, pero a veces sí lo seguía y a veces no.</p> <p>D3: (...) Como clases de educación física te podría decir pero siempre los hacía yo. De eso sí me acuerdo que tengo las planificaciones, si te sirve te las envío, que planificábamos la psicomotricidad como área.</p>

<p>Legitimidad del saber docente</p>	<p>D2: y que me tengan que estar corrigiendo la, la terminología porque no, como no soy técnica o porque no soy especialista no puedo usar, ¿entonces qué pongo? no lo pongo o lo invento, o lo miento.</p> <p>¿cómo vamos a inventar? si hay una, un término que te está encerrando todo</p> <p>D2: ¿qué pasa con los niños que no llegan a los contenidos de los diseños planificados a nivel gubernamental? ¿qué pasa con estos niños? Entonces, elaborar un proyecto</p>
--	--

¿qué hacemos con eso? y yo creo que ahí me siento, yo lo propuse, y le dije que yo en vacaciones quiero hacer un apunte pero quisiera que el psicólogo haga su aporte, el kinesiólogo haga su aporte, lo que hacen es coordinar a que eso suceda, y creo que ahí me voy a sentir avalada en todo esto que yo hago en el salón, pero yo necesito aval le digo, necesito que no sea una tarea docente, o sea, en mi accionar está la mirada de toda la escuela, así que bueno, se va a hacer .

D2: (...) y cada vez estamos recibiendo niños con mayores complejidades, a mí me mandan cada vez con mayor complejidad y eso no quiere decir que se los imposibilite o que no podamos ver la capacidad en el chico, porque yo veo capacidades, yo sé lo que puede hacer, yo tengo ganas, a mí me agarra como una especie de ansiedad porque yo sé por dónde va, pero cuando sé por dónde va tengo todas esas cuestiones que me termino cansando, de eso ¿no? De poder legitimar una mirada, yo creo que pasa más por ahí, legitimar y darle un marco teórico a una mirada, que no es solamente mía, es de todos pero siempre queda no hay, no hay, no hay, bueno se ve que tenemos que hacer que haya, se ve que hay un pasito que tenemos que hacer.

Alguien lo tiene que hacer, quién lo hace, y todo el tiempo está, quién lo hace, a quién le corresponde, a todos, pero quién es todo? Y hacer un proyecto no es fácil de hacer así que yo puse ahí la constitución subjetiva del niño eh ¿Qué pasa cuando la constitución subjetiva está frenada? ¿Quiénes son los agentes responsables de que la constitución subjetiva del niño se desarrolle? ¿Qué? ¿Cuáles? ¿Quiénes son los actores intervinientes? ¿y qué hacemos? o sea, bueno qué contenidos se determinan cuáles son, y ahí va a saltar la interdisciplinariedad, digamos no tiene que ver con el psicólogo, el médico, no tiene nada que ver, no tiene absolutamente nada

	<p>que ver</p> <p>D2: ¿Cómo? ¿qué hacemos los docentes de grado que no estamos habilitados a usar palabras? estas palabras que vos me encerraste en dos palabras un mundo fantasmagórico mío de no poder explicar a esto que yo siento y percibo de un niño, yo como docente veo, siento, percibo, actúo de manera intuitiva, pero no sé qué contenido es, no sé el nombre técnico, llamale pura sensibilidad que uno puede llegar a tener hacia las intervenciones, pero que a la hora de escribir, a la hora de hablar con tus superiores, no, nada de lo que esté como pautado como regla legitimado en un vocabulario técnico yo me encuentro, para mí es muy complejo ponerle palabras en un informe, desde el punto de vista docente ¿no?</p>
--	---

2. TEMA: SABERES SOBRE JUEGO

<p>Relación- importancia juego-educación</p>	<p>D1: Estaba todo relacionado, trabajábamos en red. Se hacían desde talleres con los padres...bueno acá también se hizo tallercito con los padres, se hicieron dos en el año donde se puso mucho el juego, la familia, el jugar con su hijo, traer acá en el aula cómo jugaban en la casa.</p> <p>D1: Es lo más importante creo yo, lo principal.</p> <p>D2: trabajamos con el profesor de educación física que se llaman jornadas lúdicas inclusivas, que son espacios de, de movimiento eh, con el jardín de infantes y nuestros niños, porque nuestros niños activaron sus movimientos viendo a otros que se movían. Lo bien que les hizo, y ahí en el videíto más o menos lo compartí y puse así como el proyecto y puse unas cuantas fotitos de cómo ellos movían y bueno, descubrían otra</p>
--	--

	<p>posibilidad de movimientos. Yo feliz, feliz y la, saqué fotos cuando lo están haciendo solos, sin ningún tipo de intervención, que solos vayan al espejo, que solos descubran y solos disfruten y gocen porque ver la carita de gozo es vos decís bueno ¿cuáles son las posibilidades de movimiento que tiene un niño? porque</p> <p>D3: Bien, para mí es primordial (...)</p>
<p>Funciones del juego</p>	<p>D1: Partiendo del juego nos damos cuenta de muchas cosas de los chicos, porque por ahí ellos mismos relatan cosas, hechos que están pasando a través del juego, cosas que están pasando, lo mismo con el dibujo, se trabaja mucho con eso, con el juego.</p> <p>Por ahí ellos agarran un juguete, una muñeca...por ahí el simple hecho como juegan a la mamá y al papá o a algunos integrantes de la familia con quien ellos están conviviendo, te muestran la escena de juego, cosas de la vida cotidiana. De una nena que tiene papá, mamá y hermanitos como juega a alimentar y a cambiarla a un nene que está con la abuela y pelean y muestran una muñeca con otra como están peleando a los gritos. Te enterás muchas cosas por medio del juego.</p> <p>D2: Depende del grupo, hay niños que están en un proceso de trabajo de grupalidad, con juegos colectivos, vamos a jugar a la escondida, otros no, yo este año tuve cinco niños con autismo</p> <p>D3: (...) porque con los más pequeños es una motivación y es una manera de que ellos aprendan sin tener que imponerles un tipo de contenido, entonces trato de que a través de un juego ellos puedan ir relacionándolo a lo que pasa en la vida cotidiana. Me acuerdo que trabajábamos a través del</p>

	<p>juego y de dramatizaciones por ejemplo para el día del trabajador, disfrazarse de policía de bombero, disfrazarse de distintos tipos de trabajadores, ellos se vestían y tenían que actuar como actuaría un policía. Siempre era a través de que ellos puedan dramatizar,</p> <p>D2: me lleva como cuarenta minutos en total, y es un momento único porque la verdad que me dedico a ver, de estimular toda la parte motriz, es un momento donde niños que no suben al tobogán, que tienen miedo, que no suben a la hamaca, que tienen miedo, este, niños que, o sea, el tema de los objetos ¿no? tiramos, o sea, es como personalizado.</p>
<p>Disponibilidad para el juego</p>	<p>D1: Sale espontáneo, a parte más con nuestros chicos trabajamos un rato y ellos mismos ya se dan la necesidad de jugar, de dejar la mesa, de ir al patio.</p> <p>D3: Continuábamos con la actividad, si teníamos que seguir con el juego o si teníamos que abocarnos nuevamente a la actividad se lo hacía, la actividad que estaba o no escrita, y bueno después</p> <p>D3: (...) siempre había una hora que era de veinte minutos que era como su recompensa, o como yo la utilizaba como motivador para no saturarlos de tantas actividades, a parte porque su atención siempre es muy cortita. Entonces, hacíamos la actividad con lo concreto, lo llevábamos a la aplicación del cuaderno y era el ratito del juego, que su juego era libre, y teníamos el espacio físico creado, estaba el canastito con los juguetes, estaba el armario con los juguetes, o sea que ellos abrían y podían sacar lo que ellos querían.</p> <p>D2: (...), juguito, quién quiere ir a tal lado, quién quiere</p>

	<p>estar acá, quién quiere estar allá, como un jardín de infantes. Así que ellos son libres, depende de cómo estén invierto todo en el momento, primero el juego en los rincones y después el trabajo de mesa</p>
<p>Espacios - tiempo para el juego</p>	<p>D1: Jugamos acá dentro del salón, Salimos al patio también, jugamos con otras señas también, con otros chicos de su misma edad. No hay un lugar específico.</p> <p>D1: Comparten educación física con otros compañeros también, hacen diferentes rutinas de juego.</p> <p>D2: (...)y me quedo como media hora en el baño. Trabajar con burbujas, hacemos burbujas, soplamos, hacemos muecas en el baño, estoy como media hora, mucho tiempo le dedico, porque es la mirada al espejo y que ellos empiecen a tener ejercitación de los músculos orofaciales, entonces esto es lo que vamos a hacer, jugamos en el baño, es un momento de puro juego.</p> <p>(...) ehhh, después de eso, que no es siempre, porque hay veces que el tiempo nos apuran los talones y no hay tiempo de ese juego, a veces no hay tiempo para ese juego,</p> <p>D2: es muy lindo para mí la experiencia del patio, que por ahí también mi dificultad es que a veces se suman los otros más grandes y me ocupan todas las herramientas, todo el mundo quiere eso que nosotros llevamos.</p> <p>D3: Puedo utilizar otros espacios, siempre tratábamos, en realidad siempre nos solicitaban que sea dentro del salón por una cuestión de no molestar al que esté trabajando o a los otros salones que estén trabajando, pero como la escuela es grande después de las tres de la tarde cuando los chicos de</p>

	<p>formación laboral ya se iban era como un espacio grande que teníamos para irnos a ocupar, así que a veces íbamos hacia abajo del tinglado donde ya los chicos no estaban, o ya no molestábamos, sino lo hacíamos adentro del salón.</p> <p>Y después en los recreos era, bueno, salir correr, jugar a la tocadita, al futbol con las tapitas, porque no los dejaban usar pelotas para que no se rompan los vidrios, bueno cuidados que nos pedían que tengamos.</p>
<p>Materiales para el juego</p>	<p>D3: Juguetes tienen los que nos van donando, hay muñecas, autos, juguetes que tienen que ver con la alimentación de frutas de plástico o bebotes, cosas que tienen que ver con la mamadera, una cunita, autitos, robots, dinosaurios, animales. En el armario hay juegos que son didácticos, que tienen que ver con construir, con encastrar, son juegos de madera. Son todos didácticos que estaban guardados en el armario de la biblioteca, estuvieron guardado años y años, nosotros una vez limpiando los encontramos, entonces los guardamos para nosotros para que los chicos los usen porque si no estaban ahí, no los sacaban. Había un montón de cuencos de madera, cordones y las agujas de madera para enhebrar</p> <p>D3: Sí, están como orientadas a trabajar el enhebrado por ejemplo., así que usábamos eso... Yo les decía 'vamos a hacer un gusano largo' o 'quién hace el gusano más largo', entonces era como orientado el juego para que ellos lo puedan hacer sin que yo les tenga que decir, o sin la presión de que es una actividad la que terminar sino que lo hacíamos como juego siempre.</p> <p>D3: No, no existen espejos, siempre yo los llevaba de</p>

	<p>mi casa. Siempre eran espejos chiquitos, redonditos donde sólo se percibían la cara. Sí en los baños por ejemplo, en los baños que nosotros ocupábamos, que era un baño docente que siempre estaba cerrado que yo lo pedí para trabajar con los más pequeños, ahí había un espejo de los más chiquitos, cuadradito.</p> <p>D2: yo me encuentro con una sala pelada, porque los recursos económicos para hacer materiales, para hacer eso termina haciendo solo el docente, yo estoy cansada, yo estoy quince años acá así que tengo un cansancio de una autoexigencia al docente de que haga la magia y de que eso se lleve a cabo, y estoy cansada</p>
--	--

<p>Intervenciones con las emociones</p>	<p>D2: H es otra niña, la ansiedad que tenía, vos sabés que yo le ponía la mano acá, así tucutucutucu, a miles revoluciones que yo le decía a la psicóloga a mí me desespera le digo, la ansiedad que tiene esa nena, encima una niña que es muy inteligente con su estadio, una nena que no es especial, tiene una revolución interna de mucha ansiedad y para mí es su emocionalidad o sea, el acelere que tiene hay que ver que está pasando en casa, entonces viene, y es agarro todo quiero todo me voy por todo y esto ¿no?, de vivir así, yo logré con ese ejercicio, o que le ponga la mano acá, ¡H! dame tu manito, y te mira así, y le pongo su manito acá, y me hace así, ese es tu corazón, y me vuelve a mirar ¿querés escuchar mi corazón? dame tu manito, y le digo, yo quiero escuchar tu corazón, y que vos escuches tu corazón, y que ella me, se queda así ¿querés escuchar mi corazón? y después, ¡Seño! ¿escuchar tu corazón? viene ella así, y me pone acá, o sea, una cosa que vos decís, y no es magia</p>
---	---

En ese momento yo **aprovecho el contacto corporal desde relajación y le agarro el piecito a cada uno, le levanto, y vos sabés que ellos se entregan, ponen un pie ponen el otro y yo me paso haciendo masajes a todos, o algunos se quedan de espaldas y yo le hago la hormiguita le hago todo el recorrido de la columna**, acá encontré un huesito, ¿y esto qué es? viste, trabajo mucho lo que **es contacto y caricia, contacto y caricia, contacto y caricia, y eso a mí me da, una fuerza insondable**. Son re cariñosos tus alumnos y el objetivo es que sean, **trabajar la afectividad, y el contacto amoroso**, y de ahí vos sabés la cantidad de niño que yo descubrí abusados, no te puedo explicar, sin palabras, sin palabras. Y otro que también desde la danza aplico técnicas Contact que se llama ¿viste? o poner el dedito con el dedito y hacer quién es el motor, **no puedo lograr con todos eso ¿eh? yo lo exploro en cada niño**, con H pude lograr este año y le puse dedito, dedito, eh, entonces esto, que yo les lleve y ella se vaya conmigo donde mi dedo se va, o que ahora sos vos, yo me voy donde vos me llevás, y ver la carita de ella, **y llega un momento que ya no te mira, es como si te mira y se está mirando dentro, entonces viste, con mucha ansiedad y todo eso, hay cosas muy grosas, que no están en los diseños**, y después me dicen L, ¡qué divina la H! ¡qué hiciste!

D2: Casi me agarró, me largué a llorar porque se me vinieron imágenes mías de **cuántas veces ves un niño que por algo estalló en crisis y yo no sé qué hacer, qué le pasa, ¿hice yo? ¿fui brusca o pasó algo en el ambiente que lo terminó desestabilizando y desintegrando no?** entonces te genera una cosita. **Si bien uno está anticipando todo el tiempo no siempre, hay cosas que nosotros tenemos que aprender a afinar mucho nuestra percepción para saber lo que es la percepción en el otro también, si vos no lo descubriste en tu cuerpo no sabés que para el otro es importante**, un agua que

salpica la cara por ejemplo, ¿qué significa para alguien que le salpique a alguien la cara y que ponga ay que lindo salpicame más o alguien que se largue y estalle en crisis? ¿qué pasa con ese estímulo que apareció de golpe en tu espacio cercano?

D2: niños que le tienen miedo al patio, ¡nooo! y, o sea, **trabajar la emocionalidad, la contención a esos nuevos estímulos de espacios ampliados, todo personalizado**, todo personalizado, todo personalizado y cuando se da, se da lo grupal se suman uno, dos o tres y el resto anda haciendo lo suyo y yo recorro uno por uno.

D3: Muchas veces lo hice **trabajar con un espejo, para las partes de la cara, para las emociones, ‘cómo eran las partes de la cara cuando se enojaban’, ‘cómo eran las partes de la cara cuando se reían’**. Siempre los hacía percibirse ellos, o verse primero ellos para que después se den cuenta si ellos se enojaban cómo les caía al otro. **Juegos con empatía hacia las otras personas si yo los trato mal, cómo se van a sentir, cómo se siente mi cuerpo**, eso sí siempre, los últimos años más directamente **trabajaba las emociones, pero es muy difícil**.

(...) porque me parece que **es fundamental, porque a parte sus enojos, sus frustraciones no son tan grande en el juego** como en una actividad que tendrían que hacer en un cuaderno, **inclusive hasta con los juegos de mesa**. Cuando algo no les salía había mucho berrinche, mucho enojo, que no era lo mismo si lo hacíamos a través del juego, sí por ejemplo previo a esto teníamos que trabajar la espera, los turnos. Ahí está a flor de piel que quieren hacer todo primero, rápido; la frustración, la espera lo íbamos trabajando de a poco.

2. TEMA: SABERES SOBRE CUERPO Y MOVIMIENTO

<p>Movimiento Posturas</p>	<p>D1: La primera hora, cuarenta minutos, con ellos se puede hacer un buen trabajo en la mesa, tienen una buena permanencia.</p> <p>D1: Después sí ya se dispersan pero ahí ya tenemos el recreo. Tenemos el recreo de 10 minutos que se vuelve a trabajar en la mesa, en general tienen linda permanencia en el salón, en la silla. Cuando se va uno se lo trae nuevamente a la mesa, continuamos trabajando y después tenemos el espacio de juego y otras actividades especiales también. Pero sí, la permanencia es buena.</p> <p>D1: [en el patio] Van a los juegos, hay uno que queda sentadito pero ya trae su rastis o sus rompecabezas, después una nena lleva la muñeca, está más sentadita, pero los demás están en la hamaca o en los toboganes. Sino llevan el aro o la pelota.</p> <p>Tengo dos que quedan sentaditos.</p> <p>D3: Están más tiempo parados que sentados digamos. Sentados están, yo te puedo identificar en el momento en que llegamos, que dejan la mochila, que ellos se sientan, que conversamos. Siempre trato de hacerlo yo como un relato para que me cuenten lo que hacían en la casa y después hacer el calendario. Eso sentado, todo sentado hasta que toca el primer, pero pasan más tiempo parados que sentados en la hora de clases.</p> <p>Y después en los recreos era, bueno, salir correr, jugar a la tocadita, al futbol con las tapitas,</p>
--------------------------------	---

D3: Después era la hora de saludar a la bandera porque la bajábamos, así que también todo ese proceso de salir cinco minutos antes, que tengan tolerancia a la espera, en la fila; bueno saludar a la bandera e irse a su casa.

D2: Después de eso, que yo le llamo de la conversación que es la iniciación, bueno, les traje algo para trabajar en las mesas, de ahí venimos a las mesas, que puedo optar, depende cómo están ellos de, de cómo vinieron, trabajo en mesas con consignas que tengan que ver con grafo plásticas eh, recortes pegados, punzones, eh, veo qué, depende del grupo voy trabajando una técnica, y estoy acá prácticamente, progresivamente desde diez minutos, que es cuando recién empiezo con el grupo hasta llegar a una hora de trabajo acá.

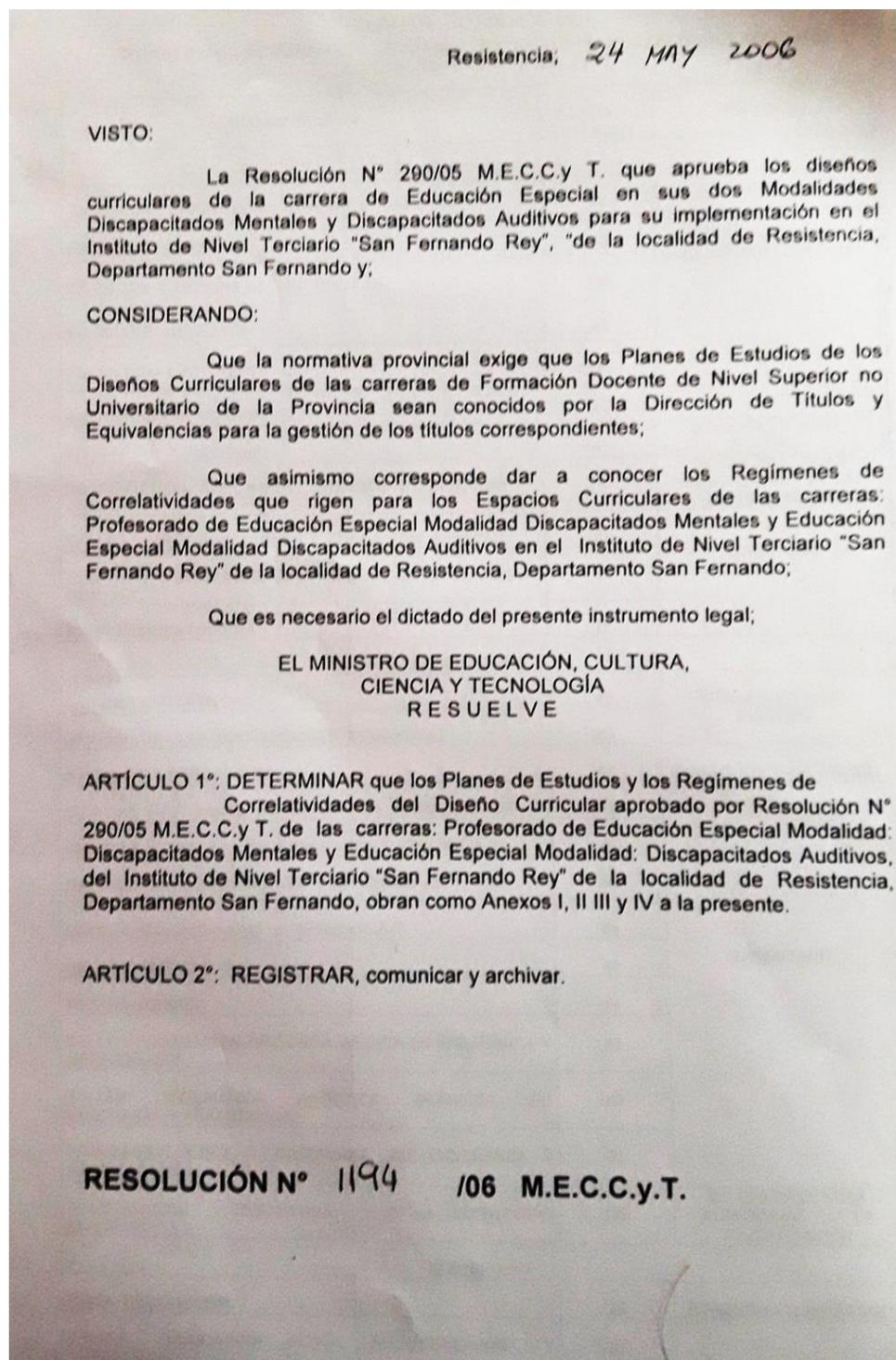
D2: En ese momento yo **aprovecho el contacto corporal desde relajación y le agarro el piecito a cada uno, le levanto, y vos sabés que ellos se entregan, ponen un pie ponen el otro y yo me paso haciendo masajes a todos, o algunos se quedan de espaldas y yo le hago la hormiguita le hago todo el recorrido de la columna**, acá encontré un huesito, ¿y esto qué es? viste, trabajo mucho lo que **es contacto y caricia, contacto y caricia, contacto y caricia, y eso a mí me da, una fuerza insondable**. Son re cariñosos tus alumnos y el objetivo es que sean, **trabajar la afectividad, y el contacto amoroso**.

4. TEMA PROYECCIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD

Categoría	Discurso
<p>Interés por existencia de PSM en la escuela</p>	<p>D1: Estaría buenísimo. La verdad sería un buen aporte desde otra mirada, del psicomotricista. Lo veo muy positivo.</p> <p>D3: Sí, me parece súper importante que haya espacios destinados a la psicomotricidad, como un lugar de esparcimiento pero también de aprendizaje. Llevarlo a que puedan realizarlo en un lugar más seguro, con elementos más seguros. Pero sí me parece muy importante.</p> <p>D1: La verdad, que sí es muy interesante, es un lindo espacio, una linda materia también, que en ése momento tuve. La verdad que sí, nos sirve a nosotros todo esto. Pero sí reconozco que hace rato no andamos, yo más que nada, mirando algún material específico de psicomotricidad, pero sí me gustaría tener más acceso.</p> <p>(E: ¿Podrías decirme en qué sentido te sirve?)</p>
<p>Interés por formación en PSM</p>	<p>D1: Para seguir trabajando el tema del juego con ellos, trabajar todo lo que tenga que ver con agarrar una pelota, poner el cuerpo, tirarse al piso...de llegar de otra manera también al chico, a través del juego</p> <p>D3: sí, me gustaría. Me parece que un espacio más formal estaría bueno, formal para mi formación, que me ayude a implementar con algunas orientaciones más, que me ayude más a mi formación con cosas más específicas. En capacitaciones por ejemplo o buscar opciones por afuera, pero ése tema tenemos que hacer la capacitación que te envían, pero después queda en cada uno. Pero no hay mucha oferta para los docentes sobre psicomotricidad.</p>

Documentación consultada

Resoluciones del Instituto Superior de Formación Docente "San Fernando Rey" de la ciudad de Resistencia: Resolución Plan de Estudio N° 290/06

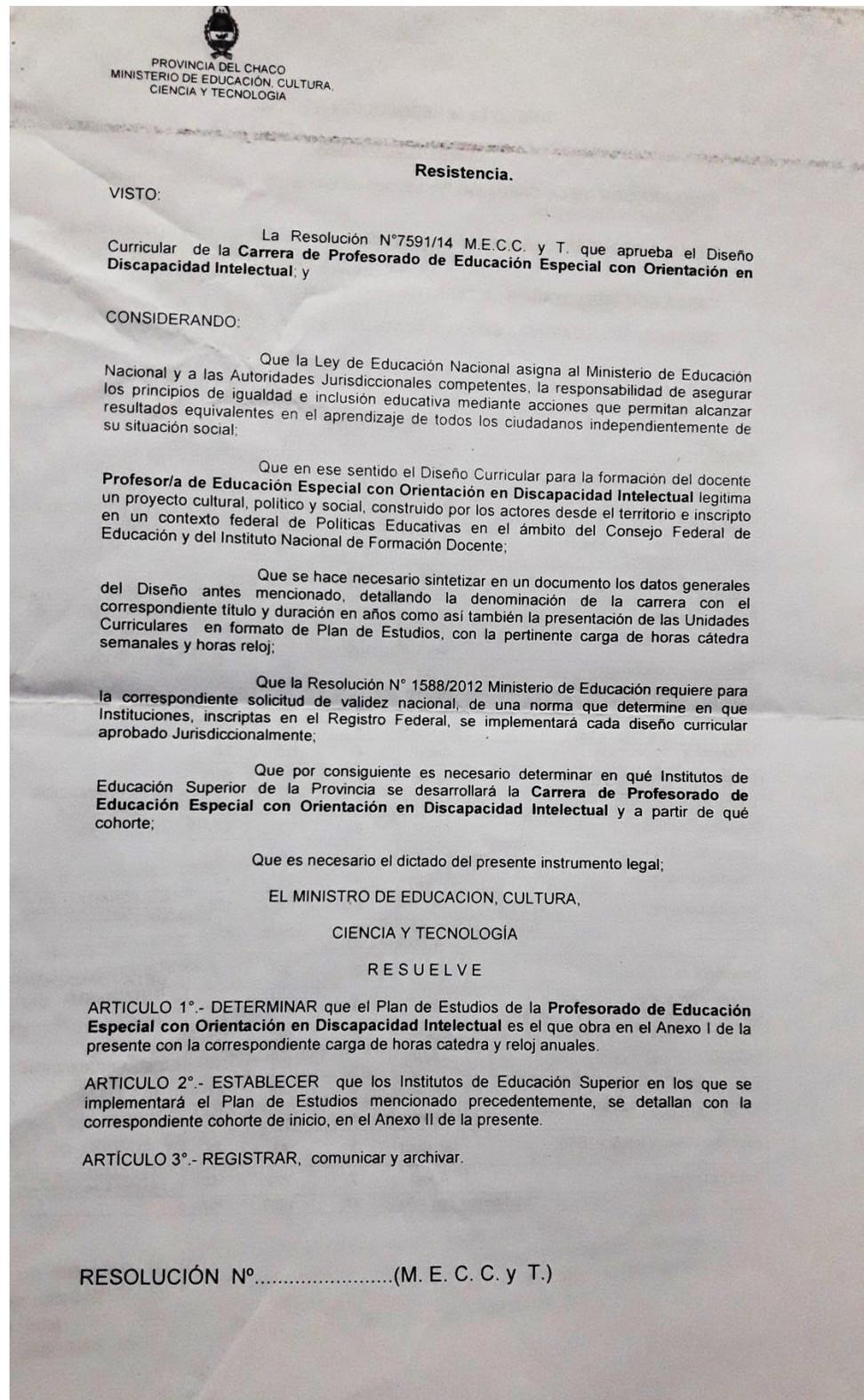


ANEXO I A LA RESOLUCIÓN N°...../06 M.E.C.C.y T.

INSTITUTO DE NIVEL Terciario "SAN FERNANDO REY"
 PLAN DE ESTUDIOS DEL
Profesorado en Educación Especial: Modalidad Discapacitados Mentales
 RESOLUCIÓN N° 290/05 M.E.C.C.y T.

Espacio Curricular	Cantidad de horas reloj	TRAYECTO
PRIMER AÑO		
TALLER DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	64	PEDAGÓGICO DIDÁCTICO
PEDAGOGÍA GENERAL	43	
DIDÁCTICA Y TEORÍAS DEL CURRÍCULUM	128	
PSICOLOGÍA GENERAL	43	
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	128	
ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA	43	
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	43	SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: "SUJETOS Y CONTEXTOS".	128	DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DE LA INVESTIGACIÓN
TALLER: "INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN ESPECIAL"	32	ORIENTADO
E. D. I. : "PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LA DISCAPACIDAD MENTAL".	32	
NEUROFISIOPATOLOGÍA	86	
SEGUNDO AÑO		
SISTEMA EDUCATIVO	43	SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO
ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	53	
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	64	PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO
CIENCIAS NATURALES, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.	43	ORIENTADO
CIENCIAS SOCIALES, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.	43	
MATEMÁTICA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.	86	
LENGUA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.	86	
PSICOMOTRICIDAD	43	
PSICOPATOLOGÍA	64	
TALLER: "FORMACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE".	43	
TALLER: "FORMACIÓN ARTÍSTICA: PLÁSTICA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE".	43	
"FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	32	
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: " LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA"	128	
TERCER AÑO		
ÉTICA PROFESIONAL	32	PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO
TALLER: "EDUCACIÓN FÍSICA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE".	32	ORIENTADO
TECNOLOGÍA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.	43	
ADECUACIONES CURRICULARES I	128	
FONOAUDIOLOGÍA	64	

Resolución N°7591/14



ANEXO I a la RESOLUCIÓN N°.....

PLAN DE ESTUDIOS

DENOMINACION DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual.

TITULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA: TOTAL horas reloj: 2731
TOTAL horas cátedra: 4096

DURACION DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS: 4 años

Unidades Curriculares	DURACIÓN	Horas cátedra Semanales	Horas Cátedra Anuales	Horas Reloj Anuales	CAMPOS
PRIMER AÑO					
Pedagogía	Anual	4	128	85	DE LA FORMACIÓN GENERAL
Alfabetización Académica	Anual	3	96	64	
Didáctica General	Anual	4	128	85	
Neurociencia y aprendizaje	Anual	4	128	85	DE LA FORMACION ESPECIFICA
Sujetos de la educación Especial	Anual	4	128	85	
Problemática contemporánea de la Educación Especial	Anual	4	128	85	
Lengua y Literatura	Anual	3	96	64	DE LA FORMACION EN LA PRACTICA PROFESIONAL
Matemática	Anual	3	96	64	
Práctica Docente I	Anual	5	160	107	
Total horas 1er. Año		34	1088	724	
SEGUNDO AÑO					
Psicología Educacional	Anual	3	96	64	DE LA FORMACIÓN GENERAL
Filosofía	Anual	3	96	64	
Tecnología de la Información y de la Comunicación en educación	1er. Cuat	3	48	32	
Cultura y Lengua Originarias	2do.Cuat	3	48	32	DE LA FORMACION ESPECIFICA
Matemática y su didáctica	Anual	4	128	85	
Lengua y Literatura y su didáctica	Anual	4	128	85	
Educación Psicomotriz	1er. Cuat	4	64	43	
Alfabetización Inicial	Anual	3	96	64	
Desarrollo del Lenguaje	1er. Cuat	4	64	43	
Diversidad funcional	2do.Cuat	4	64	43	DE LA FORMACION EN LA PRACTICA PROFESIONAL
Práctica Docente II	Anual	6	192	128	
Total horas 2do. Año		41	1024	683	
TERCER AÑO					
Sociología de la Educación	Anual	3	96	64	DE LA FORMACIÓN GENERAL
Historia y Política de la Educación Latinoamericana, Argentina y Chaqueña	Anual	4	128	85	
Ciencias Sociales y su Didáctica	Anual	6	192	128	
Ciencias naturales y su Didáctica	Anual	6	192	128	DE LA FORMACION ESPECIFICA
Abordaje Pedagógico I	Anual	4	128	85	
TIC en Educación Especial	Anual	4	128	85	
Educación Sexual Integral (ESI)	1er. Cuat	3	48	32	
Práctica Docente III	Anual	7	224	150	DE LA FORMACION EN LA PRACTICA PROFESIONAL
Total horas 3er. Año		37	1136	757	

Diseño Curricular para la Educación Especial. Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual (Res. N° 7591/14) IES "San Fernando Rey" Resistencia-Chaco. Apartado referido a la materia Educación psicomotriz

ESPACIO: EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ.

2do Año

FORMATO: TALLER

RÉGIMEN DE CURSADO: CUATRIMESTRAL ✓

UBICACIÓN EN EL DISEÑO: 2do- 1er cuat. ✓

ASIGNACIÓN HORARIA SEMANAL: 4hs. cátedras – 3hs. reloj ✓

ASIGNACIÓN HORARIA ANUAL: 64hs. cátedras- 43hs. Reloj ✓

FINALIDAD FORMATIVA

- Apropiarse de conocimientos teóricos – científicos y prácticos de la Educación Psicomotriz.
- Aplicar técnicas y procedimientos preventivos de la Psicomotricidad que faciliten el desarrollo psicomotor del alumno en el contexto escolar.
- Conocer las diferentes etapas del desarrollo psicomotor.
- Poseer recursos para abordar el desarrollo Psicomotor de los alumnos con necesidades educativas especiales.

EJES DE CONTENIDOS

EJE I: La Psicomotricidad: Origen, Concepto, Objeto

50. -

Origen de la Psicomotricidad. Conceptos previos al abordaje de la Psicomotricidad. Objeto de estudio de la Psicomotricidad. Dimensiones: Motriz-instrumental. Emocional-afectivo. Práxico-cognitivo.

EJE II: El Cuerpo y el movimiento,

Cuerpo, movimientos, tipos de movimientos. Tono muscular. Recién nacido, Reflejos. Maduración- Desarrollo-crecimiento. Características del desarrollo psicomotor. Periodos del desarrollo: Sensorio-motriz. Pre-operatorio. Operatorio concreto.

EJE III: Imagen corporal. Esquema corporal.

Conceptos. Etapas. Fases de estructuración. Ejercitaciones. Coordinación motriz. Coordinación dinámica general. Coordinación viso motriz. Prácticas de Aplicación.

EJE IV: Lateralidad, Espacio y Tiempo

Lateralidad. Espacio. Espacio postural, circundante. Tiempo. Etapas en la organización tiempo. Prácticas de Aplicación.

EJE V: Motricidad fina y gruesa

Motricidad fina y gruesa: diferencias y complementación. Trastornos y alteraciones del desarrollo psicomotriz. El juego y la Psicomotricidad. Ejercitaciones específicas. Prácticas de Aplicación.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BOTTINI, Pablo. Psicomotricidad: Práctica y Conceptos. Editores, Miño y Dávila. (Octubre, 2010).
- CALMELS, Daniel ¿Qué es la Psicomotricidad? Editorial Lumen, serie roja. (Mayo, 2007).
- ESCALANTE de VILLACORTA, Cristina. El Trabajo Psicomotriz. Talleres Gráficos Edipen. (Diciembre, 2002).
- GRUPO GUNTER SCHNEBEL Teoría del movimiento. Editorial Stadium. (Junio, 1997).
- LE BOULCH, Jean. El Movimiento en el Desarrollo de la Persona. (Septiembre, 1998).
- RAIMONDI, Paolo. Cinesiología y Psicomotricidad. Editorial Paidotribo. (Marzo, 1999).
- SASSANO, Migue. Cuerpo, Tiempo y Espacio. Editorial Stadium. (Marzo, 2003).

Perfil del egresado.

Enseñar es una profesión que requiere un aprendizaje permanente por alta complejidad del acto educativo. La comunidad actual exige nuevas competencias de los docentes, quienes deben convertirse en aprendices eternos porque constantemente han de construir nuevos conocimientos para dar respuesta a los cambios continuos del contexto.

La Formación Docente en Educación Especial debe instalar los recursos humanos para dar respuesta a los diferentes aprendizajes de los niños, jóvenes y adultos con Diversidad funcional.

El futuro profesor de Educación Especial debe pensarse como un profesional del campo de la educación, que establece, motiva y privilegia lo que enseña como un agente social participante en la innovación de los diversos escenarios y contextos, abordando las problemáticas educativas, reconociendo las múltiples dimensiones escolares que interjuegan, definiendo y redefiniendo las problemáticas priorizando los espacios en los que debe intervenir desde su función específica: centralidad de la enseñanza.

Objetivos del Profesorado de Educación Especial con Orientación discapacidad intelectual

Que los futuros docentes:

- Desempeñen eficaz y responsablemente la función de mediador de aprendizajes de alumnos con discapacidad, de colaborador y facilitador en el proceso de superación de las barreras de origen, a partir de una fundada y sólida formación docente.
- Planifiquen, desarrollen y evalúen procesos de enseñanza - aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual en campos de acción específicos como: servicios especiales, institutos, escuelas o centros educativos comunes y de educación especial, sean éstos formales y no formales, tanto públicos como privados



- Asesoren en relación con los aspectos teórico-metodológicos, relativos a los procesos de integración de alumnos con discapacidad intelectual, tanto en el sistema educativo formal -nivel inicial, primario, secundario y superior- como en instancias no formales, ambas, de iniciativa oficial y/o privada.
- Integren equipos profesionales/interdisciplinarios que aborden la problemática de la persona con discapacidad intelectual, para realizar asesoramiento de tipo pedagógico sobre aspectos educativos y socio-laborales.
- Participen en equipos, programas y proyectos de investigación y acción interdisciplinaria de interés Provincial, Regional y Nacional, sobre temáticas relacionadas con el campo de la educación, la inserción socio – laboral, la prevención primaria, secundaria y terciaria y; en general, el desarrollo integral, de personas con discapacidad intelectual.
- Capaces de posibilitar una trayectoria educativa integral con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- Investiguen aspectos relevantes de la práctica y los contextos donde se forman los educandos discapacidad intelectual, a partir de una apropiación crítica de saberes y de una revisión permanente de esos contextos desde la acción – reflexión, sustentados en el principio de inclusión.
- Desarrollen una actitud reflexiva y abierta para evaluar permanentemente su actuación profesional en función, del contexto sociocultural en el que realiza sus tareas, y de la evolución del campo de conocimientos de la Educación Especial en general, y del de la educación de personas con diversidad funcional intelectual en particular.
- Promuevan procesos de innovación y transformación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional, promoviendo una conciencia democrática pluralista, así como el respeto por las singularidades y la diversidad.

Programa de la materia Educación Psicomotriz del Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual. (Res. N°7591/14) IES "San Fernando Rey"

 Instituto de Educación Superior "San Fernando Rey"

**PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CON ORIENTACIÓN DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIFICA:
ASIGNATURA: EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

AÑO: 2do. **COMISIÓN : "B" TURNO: MAÑANA**
CUATRIMESTRE: 1ro. **COMISIÓN "A" TURNO: TARDE**

ASIGNACIÓN HORARIA :
Semanal: 4 horas cátedras
Total: 64 horas cátedras – Reloj 43

PROFESORAS:
ETUDIE, ELIANA NATALI **CORREO ELECTRONICO:**
profetudieclianna@gmail.com
INSAURRALDE, DANTE

REQUISITOS DE APROBACIÓN DE ASIGNATURA

- ✓ Cumplimentar las actividades obligatorias (trabajos prácticos y desarrollo de informes mediante observación en campo)
- ✓ Poseer el 80% de asistencia a clases.
- ✓ Aprobar dos (2) evaluaciones parciales obligatorios. Pudiendo utilizar una (1) instancia de recuperatorio.

PARCIALES Y RECUPERATORIO (fechas tentativas)

EVALUACION PARCIAL N° 1	28/05
EVALUACIÓN PARCIAL N°2	25/06
INSTANCIA COMPENSATORIA	01/07
PRESENTACIÓN DE NOTAS	03/07 al 07/07

Fundamentación

La evolución del pensamiento desde los primeros esquemas hasta las formas más lógicas del razonamiento, se encuentra relacionada con las experiencias corporales y con las habilidades del pensamiento motor, que según su calidad permite la aprehensión de los objetos, de sus relaciones, sus conceptualizaciones y la vinculación con la realidad social.

El enfoque psicomotor está dirigido al poder hacer, al saber hacer y al deseo de hacer. Es decir procura restituir el valor del cuerpo, su significación en el desarrollo psico-social, emocional y cognitivo del sujeto

1



La asignatura Educación Psicomotriz, se encuentra estrechamente relacionada a las bases de intervención pedagógica en el ámbito de la modalidad Educación Especial. Pretende abordar desde una postura reflexiva y práctica los complejos aspectos constituyentes del ser, analizando desde una postura sistémica la selección de metodologías y de actividades.

Por ello se pretende desde la asignatura ofrecer a los estudiantes, futuros profesionales, conocimientos, habilidades y actitudes que potencien su capacidad de intervenir en la educación psicomotriz.

La asignatura brindará, conocimientos de los principios y condiciones que pueden afectar al desarrollo psicomotriz, planteando posibles acciones destinadas a la prevención en el ámbito del aprendizaje, eliminando o atenuando los factores que dificulten o retarden el mismo, contribuyendo desde la intervención, asesoramiento y seguimiento.

Expectativas de Logros:

- ① Profundizar los conocimientos que ya poseen, y promover otros nuevos que puedan surgir desde el conocimiento de la educación psicomotriz para su aplicación en la práctica pedagógica.
- ② Configurar una mirada amplia e interdisciplinaria en relación a las alteraciones, patologías, barreras que eventualmente aparecen en el desarrollo psicomotriz de niños, jóvenes y adultos
- ③ Integrar diferentes perspectivas teóricas de análisis y recursos técnicos que permitan generar respuestas adecuadas tanto en acciones de prevención como de atención y/o pedido de intervención.

OBJETIVOS:

General:

- ① Posibilitar el reconocimiento de los aspectos relevantes teóricos, metodológicos, pedagógicos y prácticos que intervienen en el aprendizaje desde el desarrollo psicomotriz, promoviendo desde la intervención pedagógica el abordaje específico y/o preventivo de los distintos factores obstaculizantes.

Específicos:

- ① Favorecer la posibilidad de la formación de una actitud profesional ecléctica, tomando como un elemento integrador de su formación la profundización teórica y actitud investigativa.
- ② Fortalecer el reconocimiento de la interacción entre la teoría y la práctica en las situaciones educativas y sus implicancias pedagógicas, de manera que posibilite intervenciones ajustadas.



- Facilitar el intercambio de ideas, la participación colaborativa, el trabajo operativo, el aprovechamiento áulico o en campo utilizando los saberes disciplinarios y conocimientos prácticos.
- Afianzar el conocimiento sobre el desarrollo normal del sujeto.
- Favorecer el acceso a un mejor conocimiento acerca de la incidencia del desarrollo motor - psicomotor en la adquisición y construcción del aprendizaje.
- Comprender que el cuerpo a través del movimiento de las miradas, de las posturas se torna en un mediador insustituible entre el individuo y el mundo.

EJES DE CONTENIDOS

EJE I. Educación psicomotriz.

Definición. Psicomotricidad: Concepto. Reseña histórica. Objeto de estudio. Dimensiones. Conceptualización de; Cuerpo. Esquema corporal, Imagen corporal. Tono muscular definición, características. Sensaciones. Equilibrio: estático y dinámico Ritmo. Coordinación viso motriz y dinámica manual.

EJE II. Desarrollo psicomotor en diferentes momentos evolutivos

Evolución del desarrollo desde el nacimiento hasta la adolescencia. Leyes básicas de la maduración neuromotora. Construcción del espacio y del tiempo. Lateralidad. Estadio del espejo. Organizadores del Yo. Vivencias prácticas.

EJE III. Los trastornos psicomotores su incidencia en el Aprendizaje

Caracterización general. Torpeza. Sincinesias. Paratonia. Dispraxia, Trastornos de la lateralización. Disgrafía. Inestabilidad psicomotriz. Inhibición

EJE IV. Técnicas y recursos de la práctica psicomotriz

La relajación. El juego corporal. Técnicas grafo plásticas. Ejercicios para la educación de la actividad tónica. Ejercicios para la educación de la actividad de relación. Ejercicios de educación de la coordinación dinámica manual y viso motora

Recursos:

Material bibliográfico

- Lectura, análisis y síntesis de materiales bibliográficos obligatorio
- Implementación de métodos de estudio (elaboración de esquemas y mapas conceptuales entre otros)

Videos – observaciones

