



EN FOCO

EN FOCO

SALUD Y EDUCACIÓN



*“Infancias: Intervención,
prácticas de salud y
educación”*

AÑO 2018 / N° 3



GRUPO EDITOR

STAFF

INSTITUTO CATÓLICO SUPERIOR

Representantes Legales: Lic. Graciela Pesci
Lic. Pedro Saravia

Directora: Lic. Liliana Ferrer

Vicedirectora: Lic. María Inés Gragera

Capellán: Pbro. Eduardo Casas

Directora Editorial: Lic. María Pía Lucero

Dirección de Diseño, edición y diagramación:
Alfredo José Pessini

Fotografía:
Pixabay.com

María Pía Lucero

Licenciada en Gestión de la Educación Especial en la Universidad Católica de Córdoba. Psicopedagoga egresada del Instituto Católico Superior. Práctica en consultorio privado. Equipo de Orientación Escolar. Profesora y Coordinadora Académica de las carreras de Psicopedagogía y Profesorado de Educación Especial en Instituto Católico Superior. Directora Editorial de revista En Foco.



Contacto: mariapialucero@gmail.com

"Aprender es historiarse"
Alicia Fernández, 2011

En foco : infancias : intervención, prácticas de salud y educación / Ana Laura Anton ... [et al.] ; compilado por María Pía Lucero. - 3a edición especial. - Córdoba : Gradios, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46766-2-7

1. Educación de la Primera Infancia. 2. Estimulación Temprana. 3. Psicopedagogía.
I. Anton, Ana Laura II. Lucero, María Pía, comp.
CDD 370.15



Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, degravación o por fotocopia sin autorización previa.

La revista **EN FOCO** en su tercera edición "Infancias: intervención, prácticas de salud y educación" nos convoca una vez más a pensar en problemáticas actuales y compartir buenas prácticas entrando en diálogo docentes y estudiantes del Incasup con el fin de seguir creciendo en la formación profesional.

Las infancias es un tema emergente en este último tiempo... y nosotros, como educadores de futuros docentes y técnicos, estamos obligados a pensar las distintas maneras en que son concebidas para desde allí, reconocer las perspectivas subyacentes que por momentos pueden pasar inadvertidas, pero que al ser visibilizadas, hacen emerger posturas, procesos y resultados de las prácticas educativas en sí mismas.

En esta edición 2018, nos toca celebrar el cuadragésimo aniversario del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Católico Superior. Oportunidad de pensarnos y repensar la formación docente para una educación inicial que apueste a una renovación pedagógica que incluya un análisis crítico del presente...

Mirar nuestra historia impulsados hacia el futuro, ha constituido sin lugar a dudas un proceso continuo, siempre factible de ser revisado, en permanente aprendizaje y con el deseo sostenido de conservar la identidad profesional que como Institución nos caracteriza.

En este número, el lector se encontrará con diferentes reflexiones de docentes de la casa que seguramente nos seguirán ayudando a analizar y revisar nuestras prácticas.

Queda abierta la invitación a compartir esta aventura de reflexión agradeciendo a todos los que con su pasión y profesionalismo, hicieron posible este nuevo número que es motivo de inmensa alegría.



CONTENIDO

- 4** *“La importancia de la Educación Inicial en el desarrollo de la Infancia”*
Lic. María Beatriz Fili
- 6** *“La Pedagogía como curadora de la noción de infancia y su educación”*
Lic. Prof. Delia María Chalub
- 10** *“ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD” en el Nivel Inicial en una “ESCUELA INCLUSIVA”*
Lic. María Susana Fernández
- 15** *“Del topito birolo y de todo lo que moviliza su lectura”*
Lic. Ignacio Luis Scerbo
- 20** *“Que debería saber un docente del Nivel Inicial sobre el Cuerpo y el Desarrollo Psicomotor de sus alumnos”*
Lic. Anabel Roxana Lojo
- 24** *“Construyendo una mirada psicopedagógica en la atención temprana”*
Lic. María Candelaria Febre
- 27** *“Hacia una Prevención Primaria Psicopedagógica en el vínculo madre-hijo”*
Lic. Ana Laura Antón





EDUCACION INICIAL

AUTORA: Lic. María Beatriz Fili

Mail: beafili@gmail.com

Profesora de Educación Preescolar. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Coordinadora del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Católico Superior.

“La importancia de la Educación Inicial en el desarrollo de la Infancia”-

“El futuro de los niños es hoy. Mañana será tarde”

Gabriela Mistral

Palabras clave: infancia, derechos, educación inicial, enseñanza.

Vivimos en una sociedad en permanente cambio, cambios que han llegado a las familias y sus configuraciones, al rol de la mujer y también a la noción de infancia.

El niño del siglo XXI es un sujeto de derecho que goza de manera plena y privilegiada de todos los derechos fundamentales y ello se expresa específicamente en el reconocimiento de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales. Uno de ellos, el derecho a la educación, no es simplemente una respuesta a las necesidades sociales del grupo familiar, sino un derecho firme y concreto de los mismos niños a recibir una educación de buena calidad.

Por esta razón la educación infantil (niños de 0 a 6 años), debe ser entendida como un derecho social de todos los niños, tal como ha sido consagrada por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, a la luz del paradigma de la protección integral. A partir de esta idea, los organismos internacionales plantearon la idea de atención integral que se entiende como el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que guardan relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables.

Durante la infancia, las familias y las instituciones educativas dejan, a través de las prácticas de crianza, significativas marcas en la construcción de la subjetividad, la conformación de su identidad personal y social y trazan el recorrido de los primeros aprendizajes. La labor de cuidar, criar y educar, si bien es compartida entre ambas instituciones, refleja propósitos y responsabilidades diferenciadas. Por un lado las familias actúan siguiendo sus propias tradiciones y la cultura de su comunidad. Ellas cuidan y educan transmitiendo a los niños formas particulares de ver el mundo. Y desde las instituciones educativas llevan adelante su labor bajo una lógica sistemática, pública, que atiende a los lineamientos de las políticas educativas del momento histórico, social y político. Sobre esa base es que las instituciones y los educadores seleccionan lo que se enseña, las formas de enseñar para generar aprendizajes a través de formas particulares que responden a las características propias de los bebés y los niños.

Durante los primeros años de vida, y en particular desde el nacimiento hasta los 3 años, los niños necesitan nutrición, protección y estimulación para que se desarrollen correctamente. Durante el proceso de desarrollo, lo biológico y las experiencias que viven, a través de la comunicación, el cuidado de la salud, el estímulo cognitivo y emocional, el cariño y la seguridad del ambiente, influyen en el proceso de crecimiento. Esta combinación de lo innato y lo adquirido establece las bases para el futuro del niño.

El desarrollo emocional, social y físico de un niño tiene un impacto directo en el adulto en el que se convertirán. Por esto es muy importante comprender la necesidad de su cuidado y educación, ya que así se maximiza su bienestar en el futuro. Esto es responsabilidad de las familias, pero también del Estado, quienes deben asegurar el acceso a servicios educativos y de salud de calidad.

Sin embargo en el discurso social y educativo se suele cuestionar o desconocer la necesidad e importancia de la escolarización de los niños más pequeños y de los aportes que el tránsito por la Educación Inicial realiza a su desarrollo. Detrás de estos discursos que suelen ser descalificadores se deja de lado la compleja tarea que significa educar en los primeros años.

La Ley de Educación Nacional 26.206 expresa que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco años, siendo obligatoria a partir de los cuatro años y convirtiendo en universal la sala de tres para niños de



todo el país desde el año 2015.

Las instituciones educativas que conforman este nivel, el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes se configuran como el primer espacio de lo público, se transforman para los niños y sus familias en un espacio de lo común conformando apoyos que complementan y fortalecen la tarea de crianza en el hogar.

La atención educativa durante los primeros cinco años de vida del individuo contribuye a que se logre una mejor preparación y fortalecimiento de los aprendizajes futuros. A medida que el niño realiza experiencias vitales se constituye como sujeto y se adentra en la cultura social con mayor autonomía, con confianza en sí mismo y en los otros.

La enseñanza a un niño no se limita sólo a la transmisión de conocimientos, hábitos o normas de conducta. Enseñar en el nivel inicial incluye comprenderlo, escucharlo, mirarlo, acompañarlo, y acunarlo, haciéndole sentir que el entorno es un lugar para ser transitado a partir de la confianza en sus posibilidades. Es tarea del docente estar allí para él, para orientarlo y acompañarlo en sus iniciativas y descubrimientos, en sus exploraciones, en sus juegos, en sus posibilidades para expresarse y crear formas singulares de ser y estar en el mundo. En este sentido, la enseñanza en esta etapa no significa reproducir formas escolarizadas ni asistenciales, sino habilitar formas particulares, semejantes a aquellas que desarrolla la cultura hogareña, pero re-contextualizadas a la vida de las instituciones y a la variedad de formas de organización que éstas presentan.

Entre los objetivos de La Educación Inicial señalamos:

- Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen sus experiencias sociales extraescolares, fomentando nuevos aprendizajes.
- Generar vínculos de afecto y confianza que les brinden seguridad en sus capacidades y deseos de aprender.
- Desarrollar capacidades de pensamiento que van a ser la base de aprendizajes efectivos y permanentes.
- Favorecer el desarrollo de sus capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- Promover la inclusión de todos los niños y la integración frente a las diferencias personales en el desarrollo de tareas de aprendizaje, en el juego y en la convivencia cotidiana.
- Promover la solidaridad, la autoestima, la confianza, el cuidado, la amistad y el respeto a sí mismos y a los demás.

- Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- Promover el juego como contenido y estrategia de enseñanza de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa, del placer por explorar y conocer y de la participación en actividades colectivas.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que si queremos un futuro promisorio hay que cuidar a nuestros niños, la Educación Inicial contribuye a este propósito, recibiendo, educando y formando a la primera infancia que se acerca a las instituciones educativas desde edades muy tempranas. Este es un nivel que se apropió de pedagogías vanguardistas en las cuales el juego y el aprendizaje van de la mano, porque el juego tiene en sí mismo los contenidos de aprendizaje, y en el que se mira al ser humano completo en su individualidad promoviendo su potencialidad para acompañarlo en su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA:

- OEI. (2008). Nuevo enfoque de la educación y atención infantil. OEI. Recuperado el 10 de agosto de 2018, de Nuevo enfoque de la educación y atención infantil. OEI: <https://www.oei.es/historico/idie/modulo1.pdf>
- Soto, P. P. (2013). Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y cuidado de la primera infancia. Recuperado el 12 de agosto de 2018, de Experiencias de educación y cuidado de la primera infancia: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110107/TEMAS%20DE%200%20A3.pdf?sequence=1>
- Violante, R. (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 12 de agosto de 2018, de file:///C:/Users/Alberto/Downloads/Grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011-2020). Diseño Curricular de la Educación Inicial. Córdoba, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional 26.206). Argentina.





PEDAGOGÍA E INFANCIA

AUTORA: *Lic. Prof. Delia María Chalub*

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Estudios de Posgrado en Curriculum y Prácticas Educativas en Contexto, obteniendo el título de Especialista en FLACSO; así como Especialista en Gestión de las Instituciones y el Sistema Educativo. Recientemente, ha finalizado y accedido al título de posgrado de Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Temas de interés y profundización: la Pedagogía como campo de conocimiento que se construye desde las instituciones, el curriculum y las nuevas alfabetizaciones en contextos epocales: tanto epistemológicos como socio-políticos. Dedicada a la formación docente desde los inicios a la actualidad.

La Pedagogía como curadora de la noción de infancia y su educación

Conceptos claves: *curaduría, educación, Pedagogía, criar, cuidar, infancia, adultos.*

Apertura a la muestra del análisis propuesto: la curaduría como forma de construcción discursiva

Una noción y práctica en el campo del arte permitirá en la invitación a leer este trabajo, a modo de metáfora, dar cuenta de cómo la Pedagogía ha construido y construye, cual cuadro dentro de cuadros, miradas, perspectivas, ideas y sentidos sobre la infancia y la educación. Con esta intención, remitiré a tomar el papel del curador de arte para expresar el trabajo propiamente pedagógico de construir un saber y unas formas de prácticas educativas sobre la infancia.

¿Qué es y qué hace el curador? Es un término que proviene de la lengua inglesa y es empleado para dar cuenta del trabajo sobre el arte. Es la función de quien arma un entramado, un recorrido para observar y pensar sobre las obras de los artistas. El trabajo de curar lo realiza un profesional ca-

pacitado en el conjunto de saberes que posibilitan la exposición, la valoración, la preservación y la administración de bienes artísticos. El curador participa de la administración, conducción, estudio e investigación; por lo tanto, en su función están presentes: el conocimiento y los procedimientos para conocer -con herramientas teóricas para el análisis de objetivos culturales- y la práctica en sus diversas formas de intervención para el desempeño en distintos ámbitos culturales. Valeria Odetti - a propósito de la producción de contenidos/conocimientos digitales-, expresa una diferencia importante entre el coleccionista y el curador. Este último se caracteriza por "construir realidades", no es un simple recopilador, "demostrando las relaciones" entre los elementos de lo que muestra. También el curador tiene la función de preservar y en su práctica, demuestra valores en el caso del arte, del orden de lo estético. En su acción el curador establece, aunque no de manera directa, un diálogo con su observador. Podemos decir entonces que el curador aparece como un "meta artista (en relación a las obras), quien mediante entre los destinatarios y los autores, prepara la experiencia escénica y construye, en ese acto, una nueva idea de autoría (Odetti, Valeria: 2012). Continuando con la mirada de Valeria Odetti, ella compara el rol del curador con el docente en tanto que este último trabaja sobre contenido en la medida que en la selección/transmisión, "opera sobre la creación de nuevos campos semánticos pensados para un destinatario que no actúa ahora, como el simple observador de una obra de arte, sino como un sujeto al cual está destinada la construcción de una identidad contextualizada".

Retomando algunos conceptos marcados en bastardilla, podemos asimilar el saber pedagógico a una expresión cultural que sostenido tanto desde marco axiológicos como investigativos, busca explicar y dar forma a la educación y la enseñanza a partir de la configuración de sus pilares fundamentales de predicación: el sujeto infantil, el conocimiento, la acción misma de transmisión desde un adulto responsable y los contextos. No existe entonces, por más que el discurso pedagógico tenga pretensiones "universalistas", Pedagogía y educación sin contextos.

En consecuencia podemos decir que la Pedagogía como curaduría sobre las nociones de infancia y educación, produce un lenguaje que, como todo lenguaje, tiene una intencionalidad dirigida hacia otros -los mismos sujetos sobre los cual se predica-. Más apropiadamente, como el curador, el Pedagogo "fabrica" dice Thomas Popkewitz en la medida que crea una ficción para pensar a través de teorías, programas, pensamientos y acciones: la infancia, la clasificación de las etapas evolutivas, la infancia normal y anormal, la organización de la clase, el curriculum, los patrones de instrucción, la motiva-





ción, la medición de logros, los tiempos para aprender (Popkewitz, Thomas: 2009), en las cuales; la teorías y práctica pedagógicas, el Pedagogo, como curador de arte, elabora ¡las ficciones que ya no son ficciones!, expresa entre signos de admiración el autor que vengo siguiendo.

En el trabajo del curador, la Pedagogía combina las imágenes que le proveen la Filosofía, la Psicología, la Sociología, el Derecho, la Ciencia Política, la Epistemología, entre otras disciplinas; en un entramado discursivo coherente entre sí. El Pedagogo, como el curador de arte, realiza la operación propia del "alquimista" expresa Thomas Popkewitz que, como el "hechicero de la edad media que buscaba convertir el plomo en oro, mágicamente transforma la ciencia, la ciencia social, las humanidades, en psicologías pedagógicas y psicologías sociales del niño".

Curaduría de la noción misma de infancia.

La infancia es para la Pedagogía, una construcción social, no un dato de la naturaleza humana que depende de los discursos hegemónicos y contrahegemónicos de cada contexto, así como de las definiciones de las instituciones necesarias para su encauzamiento, expresaba la Dra. Valeria Llovet.

El niño de la Pedagogía es un sujeto "necesitado" de cuidado y crianza, razón por la cual la educación es el pasaje del niño hacia la adultez, como expresa Estanislao Antelo "...podríamos llamar educación al trayecto que media entre el nacer y el ser hecho por, es decir la distancia entre lo que arriba y un niño, entre un montón de pelos, carne y uñas, y un "hijo del hombre", entre una cría, soporte material indeterminado, y un ejemplar sapiens, entre lo natural y lo artificial, entre el arribo de un inconcluso e inmaduro pura carne y un ejemplar biológico y la institución de un ser". Parafraseando al autor, si no hay niños por nacer, pues entonces no hay problemas pedagógicos. De esta manera, la Pedagogía "cura" al cachorro humano en la medida que lo hace maleable y lo fabrica en torno a valores, conocimientos, actitudes y predisposiciones adaptadas o adaptables a su entorno. Esta disciplina lo "fabrica, lo moldea o modela" (Estanislao Antelo: 2015). Siguiendo al autor, él expresa que la educación es "la tarea siempre hercúlea de poner a circular los signos entre quienes nunca lo han solicitado". La Pedagogía, como curaduría de la infancia y la educación, comenzó a hacer visible esta etapa de incorporación de conocimientos, moral y formas de conducta. Así, la idea de construcción es inherente a la de educación.

La obra pedagógica no está completa sólo con un infante. También en la curaduría sobre la educación, lo define al adulto que interviene en la crianza del niño y la dirección de ese proceso. Entre estas figuras, la del maestro fue curada a partir de una

serie cualidades como las de "vocación", "gusto", "entusiasmo", "hacer clases amenas", "carácter", "actitud", "voz"... El discurso pedagógico-didáctico puso a los docentes -también-, a trabajar sus emociones (Abramowski; Ana: 2015).

Así, se puede afirmar que en cada época, la Pedagogía define los modos educativos que adquieren significación en sus contextos, en la medida que éstos determinan cuáles son las formas educativas apropiadas para operar el pasaje de la cría humana hacia la adultez, pasaje que es posible proceder en base a la inmadurez de la especie al momento de nacer. Así, pensar en el nacimiento sólo como hecho biológico solamente, es inapropiado para pensar en la reproducción de la especie humana en la medida que la reproducción socio-cultural, se torna vital para las sociedades y, este proceso, lo construye la educación y la Pedagogía como dimensión explicativo-propositiva de las formas de intervención en la crianza -escolar y no escolar-.

Se desprende de lo anterior, que toda teoría pedagógica, está teñida de las visiones, concepciones y conceptos propios de los contextos epocales, socio-políticos y culturales. Desde estos campos se construye la noción de "niñez" para las cuales el saber pedagógico sirve como principio rector en su educación. Es sabido que la curaduría que operó la Pedagogía sobre el niño comenzó por el siglo XVI de manera progresiva.

Curaduría de la noción misma de infancia en el contexto educativo latinoamericano

La situación educativa latinoamericana necesita ser mirada a la luz de estudios globales para poder conocer las diferencias que existen en la relación de pobreza e inclusión educativa al interior de nuestros países. Según el informe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se expresa una forma de ver a América Latina: "... nuestros análisis comparativos con el resto de los países indican que América Latina tiende- como conjunto a mostrar mejores logros en aspectos básicos de la educación, cuando se toman en cuenta las diferencias de contexto de los países. Sin embargo, el informe insiste en al menos tres aspectos críticos. Primero, los logros mencionados no se replican en todos los países: las diferencias al interior de la región son marcadas y varios de ellos están muy lejos incluso de las metas básicas de Dakar. Segundo: las desigualdades internas son muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición más desventajosas han avanzado en términos absolutos, su situación relativa respecto de los más privilegiados no han mejorado significativamente. Por último cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación, remiten a la calidad más que a la simple expansión de la educación. La concepción de calidad que aplicamos es amplia





e incluye no sólo logros, sino condiciones y procesos, no sólo los aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos. Este es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada". Este diagnóstico global, es importante a la hora de pensar una curaduría pedagógica sobre la educación de la infancia.

Latinoamérica es un contexto de grandes mixturas: infancias con trabajo temprano, movimientos migratorios, convivencia de diferentes etnias –de pueblos originarios y otros que fueron sumándose a los procesos de conquista y colonización-, pervivencia de índices de pobreza que superan al 30%, analfabetismo y a su vez, exigencias de incorporación a las nuevas tecnologías. No es casual que la alquimia de la curaduría pedagógica en el discurso contemporáneo se planteen desafíos que también se expresan tanto en documentos legislativos como políticos. Lograr la inclusión en el sistema educativo con justicia educativa, a los fines de garantizar trayectorias educativas completas.

El panorama latinoamericano es muy heterogéneo y no sólo adquiere los desafíos propios antes citados sino también, aquellos que devienen de la mundialización de las relaciones internacionales y las nuevas configuraciones entre adultez e infancia que son no sólo de naturaleza socio-política, sino también cultural y simbólica. Cabe entonces, ni más ni menos que sensibilizarse ante el sujeto y los contextos para construir una curaduría pedagógica que sea posible de "crear-criar", sin temor a la "noche de la pedagogía"... a tenor de convertirla en "la noche de los museos de las formas educativas".

¿Si la pedagogía puede curar la infancia y la educación, es posible sin una utopía latinoamericana que contenga como punto de partida la enorme desigualdad existente entre los países y los grupos sociales que los conforman? ¿Sería posible pensar formas educativas que puedan contrarrestar los valores que impone el mercado como estados de la vida contemporánea? ¿A pesar de la extensión de la obligatoriedad escolar desde la temprana infancia, qué factores intervienen en la falta de continuidad que tiene el sistema educativo en Latinoamérica? ¿Cómo es posible construir una curaduría pedagógica ante la vigencia de movimientos migratorios generados por la búsqueda permanente de trabajo digno en el contexto latinoamericano? ¿Sería posible negar en estas sociedades modernas, el papel que las instituciones del derecho y policía realizan sobre los niños y los jóvenes en conflicto? ¿Es posible curar una pedagogía de la crianza cuando los niños son vistos como delincuentes? ¿En el contexto de las tecnologías de la comunicación y el juego electrónico individualista, no es la Psicología y la Psiquiatría las disciplinas que terminan explicando y delineando las formas de intervención sobre la infancia contemporánea? ¿La persistencia de regiones de ex-

cludidos en el acceso a bienes básicos para la subsistencia así como de acceso a la educación, tales como los sectores rurales, no interpelan las posibilidades de una pedagogía como de acceso a la educación, tales como los sectores rurales, no interpelan las posibilidades de una pedagogía uniformizante? ¿Es posible curar una noción de educación latinoamericana cuando el exponente de adultez: el Estado, está en retroceso? ¿Cómo instalar la crianza cuando el trabajo infantil comienza a edad temprana y es defendido legalmente como forma de contribución a la familia? ¿Podría la Pedagogía desnaturalizar las relaciones de inclusión/exclusión que se establecen en cada contexto para comprender a partir de allí, las formas educativas que contribuyan a la construcción de la ciudadanía infantil igualitaria en derechos de acceso a los bienes socio-culturales? Y finalmente, quisiera tomar una pregunta que se hace Valeria Llobet ¿es posible construir una ciudadanía de la adultez diferente a las situaciones infantiles estructurales?

Desconcierto en el cierre de esta curación o una muestra para armar...

Tal vez la respuesta clara de la Pedagogía a su "necesitado", sea hacerse cargo de los contextos de la infancia y como propone Eduardo Bustelo, buscar reemplazar los enfoques estructurales por otros etnográficos revelados como más sustanciosos en la actualidad para comprender la infancia latinoamericana. Mas ante cualquier desconcierto por la respuesta a este punto, me permito remitirnos a la perspectiva que debe marcar una curaduría pedagógica latinoamericana acorde a sus contextos que plantean los interrogantes anteriores sosteniendo que la respuesta a ¿Qué significa cuidar, educar y asistir en contexto socialmente determinados?, no es un conjunto derechos naturales ni universales, ni inmanentes a la naturaleza humana ni consensuados (Santillán Laura: 2015). Las respuestas a las preguntas anteriores, son conflictivas, pero ante todo, contextualizadas. Una pedagogía como curaduría general sobre la infancia, la escuela y la educación elaborada sobre las características genéricas de los sujetos, podría llevar a enfatizar el rol prescriptivo de esta disciplina, conduciendo, en la práctica educativa, a un inminente fracaso o a una muestra demasiado ilusoria de las imágenes e imaginación sobre la docencia, la infancia y la educación; o bien, al fortalecimiento de discursos estigmatizantes sobre quienes consideran carenciados que, en la realidad latinoamericana, forman un amplio margen estadístico y antropológico, tanto de bienes materiales como de simbólicos.

Bibliografía



¹/₂₈ Antelo, Estanislao: *La Pedagogía y la época en Silvia Serra (comp). Pedagogía y los imperativos de la época, La Autoridad, violencia, tradición y alteridad. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2005.*

¹/₂₈ Antelo, Estanislao (1999). *Instrucciones para ser profesor. Una pedagogía para aspirantes. Ed. Santillana, Buenos Aires.*

¹/₂₈ Bustelo, Eduardo (2011) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.*

¹/₂₈ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.iipe.unesco.org/informe_2010. Consultado el 15/07/18.*

¹/₂₈ Odetti, Valeria. *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora (2012). Disponible*

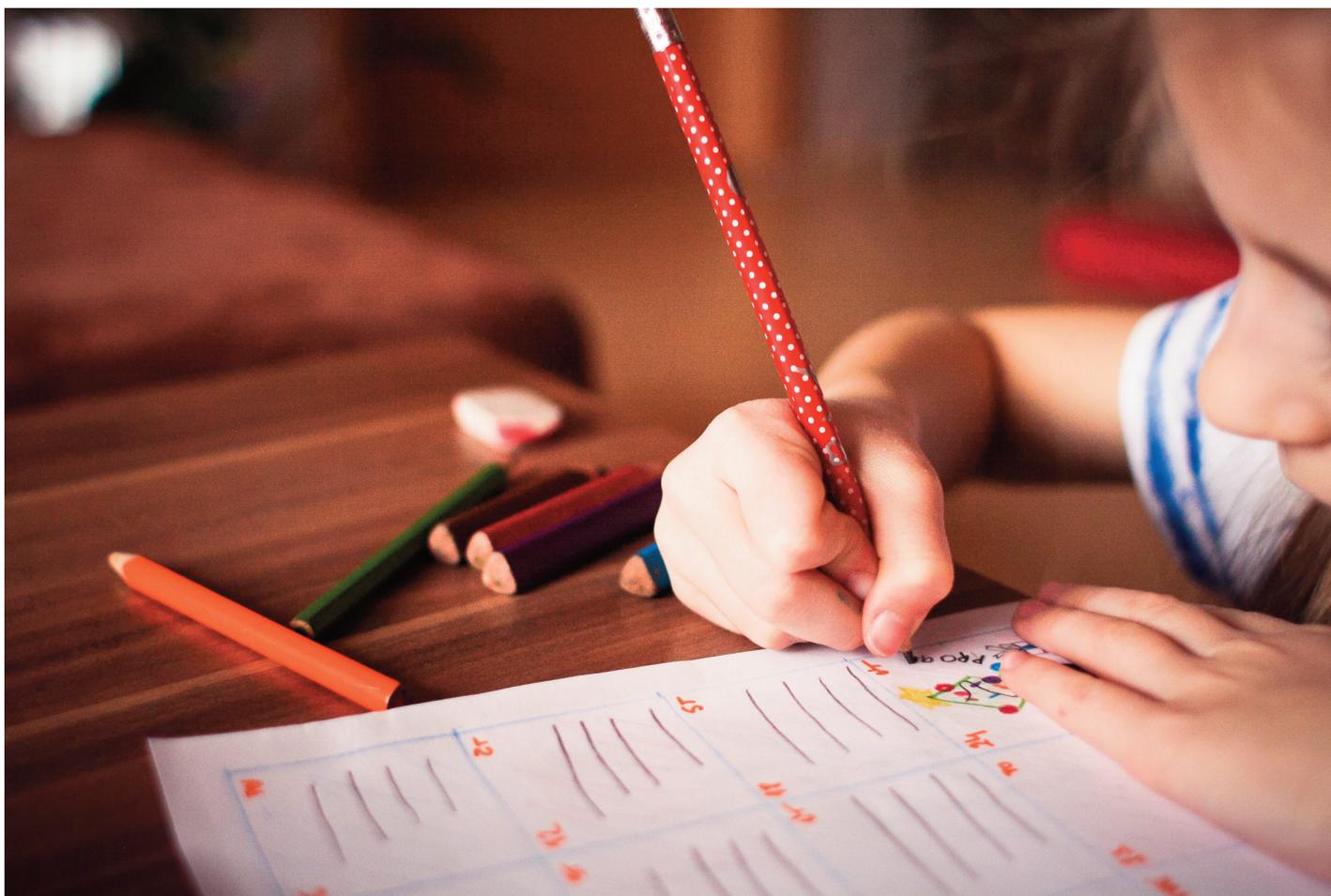
en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metáfora>. Consultado el 15/08/2018.

¹/₂₈ Llobet, Valeria (2011) *Revista de Psicología, v. 23 - n. 3, p. 447-460, Set./Dez. 2011 Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico.*

¹/₂₈ Popkewitz, Thomas (2003). *Historia, Cultura y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Ed. Pomenares. España.*

¹/₂₈ Popkewitz, Thomas (2010). *Año 1 N°1/2010. Alquimia y gobierno o preguntas acerca de lo que preguntamos. (pág. 15-41). Revista de Educación.*

¹/₂₈ Redondo, Patricia. *Junio 2015 (153-172) Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 25 -.*





AUTORA: *Lic. María Susana Fernández*
 Mail: marisu881@hotmail.com

Lic. en Educación Inicial por Universidad de Santiago del Estero. Prof. de Educación Pre-escolar de la 1ra promoción del Instituto Católico del Profesorado. Práctica como Asesora Pedagógica Institucional y en el Nivel Inicial. Directora de Nivel Inicial en Instituto Amparo de María. Profesora titular del Espacio Curricular: Práctica Docente I del Profesorado de Educación Inicial en Instituto Católico Superior

“ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD” en el Nivel Inicial en una “ESCUELA INCLUSIVA”-

“Sentarse a pensar con otros, repensar las prácticas y las teorías, adoptar una posición con fundamento, hacer teoría de la práctica y práctica de la teoría... si no lo hacemos los docentes, entonces quiénes?”

(A. M. Encabo y otras)

INTRODUCCIÓN

El planteo de los aspectos conceptuales, que a continuación se plantearán, sustentan numerosas experiencias de Atención a la Diversidad, llevadas a cabo en un Jardín de Infantes, (Escuela de Gestión Privada) de Barrio Alberdi, de la Ciudad de Córdoba, desde hace más de 25 años.

MARCO TEÓRICO

“Todos los niños pueden aprender, cuando las propuestas pedagógicas ofrecidas contemplan la diversidad del grupo de estudiantes”.

La inclusión* es un concepto que refiere al modo en que la sociedad, y la escuela obligatoria como parte de ella, deben responder a la diversidad*; supone en la práctica ofrecer una propuesta educativa, para todos los estudiantes. Sabemos que los alumnos construyen las situaciones de aprendizaje sobre la

confianza* puesta en sus posibilidades y el ofrecimiento por parte del docente de situaciones que les facilitan desarrollar sus capacidades*.

El concepto de escuela inclusiva parte de una descripción multifactorial, no puede abarcarse desde una única dimensión que la sintetice sino que se entiende como “una escuela para todos”, que favorezca el logro del máximo desarrollo personal. Su existencia será más sólida cuantos más elementos actúen simultáneamente de manera intencional. Será más consistente si es fruto de la reflexión compartida por toda la comunidad educativa y de la valoración de los avances experimentados en la propia comunidad escolar.

La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos. Tiene que ofrecer a todos los estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el desarrollo de su autonomía. Se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran todos los grupos y personas. Llevando a cabo procesos de integración escolar a Niños con Necesidades Educativas Especiales, derivadas de una discapacidad, si fuera necesario.

Una escuela es inclusiva cuando facilita el aprendizaje y pone el énfasis en el interés por convivir, aprender, comprender, comunicar, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos. Es inclusiva cuando está conformada por grupos heterogéneos y trabaja con un equipo docente en un aula heterogénea cuya organización y planificación será responsabilidad del equipo docente.

Serán prácticas importantes y eficaces, en la medida que exista un ámbito para ensayar y desarrollar competencias de grupos cooperativos, donde se vivencie la docencia compartida en el aula, el trabajo colaborativo, los grupos interactivos, y el trabajo por proyectos, entre otras estrategias.

El uso de estas estrategias dará mejores resultados cuanto más temprana sea la intervención. Además, es evidente que a mayor vulnerabilidad contextual, será necesario, hacer un uso más eficiente de los recursos y apoyos para que las respuestas sean más efectivas. La implicación de las familias incluyendo medidas que favorezcan el acercamiento entre la cultura escolar y familiar es un buen método preventivo para la resolución de las dificultades que se presentan en la escuela inclusiva, pero sobre todo es un buen instrumento para favorecer y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Para ello la información y la participación de las familias es decisiva en el espacio de aprendizaje obligatorio, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Se-





cundario.

El sistema educativo debería movilizar recursos, crear espacios, tomar medidas, llegar a acuerdos para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todos los alumnos, de modo que todos lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de las competencias básicas previstas para el alumno que egresa. Desde este enfoque adquieren gran relevancia las estrategias metodológicas que posibilitan la interacción entre iguales en contextos normalizados y con variedad y calidad de estímulos para el aprendizaje, así como la atención personalizada al alumnado desde los acompañamientos necesarios hasta servicios de asesoría y orientación.

La diversidad es un hecho que se da en los grupos sociales y que supone una oportunidad de aprender y mejorar. La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de la diversidad en sus aulas, pero de forma diferenciada. En los centros educativos se reproduce la diversidad existente en la sociedad, así como la valoración que se hace de ella en sus diferentes manifestaciones:

Diversidad cultural. Todas las personas pertenecen a culturas específicas y son culturalmente distintos.

Diversidad de capacidades. Cualquier persona puede presentar determinadas capacidades en unas facetas y en unos contextos, pero a la vez, tener menos capacidades en otras. La escuela inclusiva tiene que enriquecer sus propuestas, sus estrategias y sus contextos, para que el alumnado de todo tipo, desde el de altas capacidades al que presenta más dificultades, pueda desarrollarse al máximo, de manera que todo el alumnado alcance el máximo grado de desarrollo de sus capacidades. El reto del sistema educativo es que todos los estudiantes puedan aprender.

Diversidad de medios socioeconómicos. Las niñas, niños y jóvenes de estratos sociales y económicos desfavorecidos constituyen un grupo de riesgo muy importante. Parten de una situación de desventaja importante en el acceso al sistema educativo, y esta desventaja puede ser mayor si la comunidad escolar no pone los medios para que no fracasen escolarmente, tanto en el acceso a la educación, como en la participación y en el logro académico.

El cuidado de esta diversidad que se manifiesta en la ciudadanía constituye un gran reto para los sistemas educativos. Afrontarlo es tarea de todos: el profesorado, que tiene la responsabilidad profesional de construir este cambio, junto con las familias, el entorno social y las administraciones educativas. En la escuela inclusiva los docentes, el alumnado, las familias y/o representantes legales y los agentes sociales, participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos que les lleva a construir espacios sociales de pertenencia, donde todo tipo

de alumnado puede sentirse parte de la escuela. Ese centro escolar debe ser una verdadera comunidad, un contexto organizado que ofrece una experiencia acogedora, rica y diversa en el que cada persona es conocida, reconocida y tratada como tal, y participe directamente en la actividad escolar. Esto supone que la comunidad educativa del centro debe avanzar para:

Contar con un equipo docente estable, flexible, creativo y estratégico con proyectos compartidos que construyan la comunidad educativa en diversos niveles: aula, ciclo, etapa, centro y entorno comunitario.

Construir una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona sea valorada en todas sus capacidades y potencialidades como fundamento primordial para asegurar el éxito escolar de todo el alumnado. En síntesis, la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado. Tiene que ver con todos los niños, niñas y jóvenes. Se centra en la presencia, participación real y logro en términos de procesos y resultados valorados, e implica combatir cualquier forma de exclusión al tiempo que se considera un proceso que nunca se da por acabado.

EXPERIENCIAS

-A-

1990-A partir de un acuerdo que surgió espontáneamente entre docentes, de dos Centros Educativos, uno de Modalidad Común y otro de Modalidad Especial, durante este ciclo lectivo un grupo de alumnos del IRAM, concurrieron al Jardín de Infantes (en una sala de 4 años), una vez a la semana, a compartir el momento de la materia especial "Música". Los niños con Síndrome de Down junto a los niños del jardín, comenzaron participando de una propuesta educativa, debidamente planificada, ejecutada y evaluada por un grupo de docentes de sala (de ambos centros educativos) y de música (del Jardín). Luego se agregaron progresivamente dos momentos más.

El día que iban al jardín, además de participar de la clase de música, compartían la merienda y luego el juego en el Patio. Es decir llegaron a permanecer todo el año, este grupo de Niños con Síndrome de Down, en el Jardín de Infantes de manera sostenida y sistematizada en tres momentos de la jornada escolar.

-B-

1991- Por demanda de la madre, ingresa una alumna con Síndrome de Down al jardín de 4 años, y cursa todo el año. El objetivo fundamental era su integración social. No se resignificaba en ese momento otros aprendizajes. La docente planificaba actividades para todos los niños, y recibía asesoramiento





externo (FUSDAI), sin presencia de ningún profesional de apoyo.

- 1992- La niña cursó sala de 5 años, todo el año completo. La propuesta siempre fue la misma para todo el grupo. Sin embargo a raíz de la complejidad en el ofrecimiento de algunas actividades presentadas, se vio la necesidad de intensificar el apoyo externo por parte del mismo Centro (FUSDAI).

- 1993- La alumna cursó nuevamente sala de 5 años, por considerar que un año más iba a favorecer su inserción en el Nivel Primario. Ya que en ese momento se observaban dificultades más específicas en relación a la adquisición de aprendizajes que le requerían mayor exigencia.

Esta alumna ingresó en la misma escuela a 1° Grado y concluyó el Nivel Primario. Continuado su escolaridad (Nivel Secundario) en una escuela con una población menor de alumnos.

A partir de estas experiencias, y durante todos los años que continuaron hasta la actualidad, esta escuela realizó ininterrumpidamente diversas experiencias de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad (motrices, cognitivas, sensoriales) y ofrece una propuesta educativa para que todos los alumnos puedan aprender.

En los últimos años, se suman a estos procesos de integración alumnos con TGD, y alumnos con disfunciones variadas inespecíficas. También en esta amplia diversidad de estudiantes, se deben pensar nuevas y variadas actividades para los niños con conductas disruptivas.

MODALIDAD DE JUEGO TRABAJO ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD

Para poder atender a la diversidad surgió la necesidad, de pensar en nuevos modos de organización. En el Nivel Inicial, fruto de muchas búsquedas, de estudio, de reflexión sobre la experiencia y de tiempo compartido entre docentes, se inició un proyecto hace muchos años, buscando crear mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos y así enriquecer la propuesta pedagógica. Somos testigos que los alumnos construyen las situaciones de aprendizaje sobre la confianza puesta en sus posibilidades y el ofrecimiento por parte del docente de situaciones que les facilitan desarrollar sus capacidades.

Esta Propuesta es innovadora, y consiste en una modalidad de Juego Trabajo, que tiene rasgos propios y diferentes a otras modalidades, y que garantiza el acercamiento del aprendizaje a todos los alumnos de salas de 4 y 5 años. Como fueron numerosos los beneficios observados en los alumnos y en los docentes, se continuó mejorando esta propuesta, año tras año. Optamos por esta modalidad de trabajo porque consideramos

que brinda una dinámica de aprendizaje sistematizada, enriquecedora para los alumnos de este nivel educativo, que permite atender a la diversidad, incluyendo a todos y en la que priorizamos los siguientes aspectos:

- Orientar la elección de opciones de trabajo, favoreciendo el desarrollo de la autonomía de los alumnos.
- Ampliar las oportunidades para que los alumnos aprendan interactuando con otros pares, docentes, espacios y recursos.
- Propiciar el proceso de socialización y convivencia de los alumnos al proponer rotaciones en los grupos.
- Realizar un seguimiento sistemático de los alumnos a partir de la observación compartida entre docentes.
- Brindar mayor posibilidad de exploración y profundización de diversas experiencias de aprendizaje.
- Responder a los intereses, necesidades y capacidades de cada alumno.
- Ofrecer mayor cantidad y variedad de propuestas de aprendizaje. Ofreciendo actividades con distintos grados de complejidad

A MODO DE CIERRE

Se desea dejar plasmado en este texto que trabajar para ATENDER A LA DIVERSIDAD ES POSIBLE; aun cuando no siempre se cuente con la presencia del Estado que acompañe debidamente, según las necesidades que se requieren.

Que muchos años antes a que se incluyera en Leyes Nacionales y Provinciales, resoluciones y reglamentaciones, el tema de la atención a la diversidad, la inclusión, y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad, existió una directora que tomó decisiones desde un convencimiento concreto, y docentes que asumieron con compromiso y responsabilidad el desafío, que supone diseñar propuestas generadoras de aprendizajes significativos, con una visión clara sobre que la educación es un derecho para todos los estudiantes.





**JORNADA
PUERTAS
ABIERTAS
2018**

**ABRÍ TU PUERTA
AL FUTURO**



Jueves 27 de septiembre - 18 Hs.

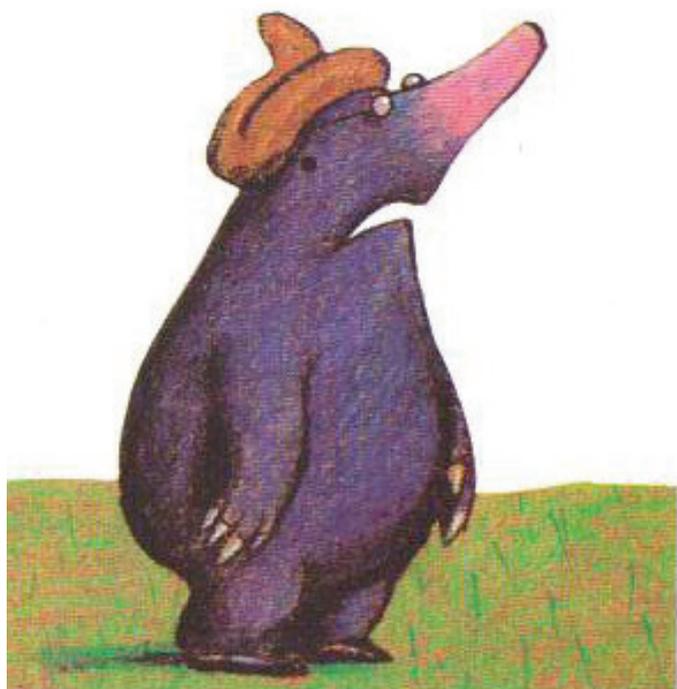




AUTOR: *Lic. Ignacio Luis Scerbo*
Mail: *nachoscerbo@hotmail.com*

Es Licenciado en Letras, ha sido becario de investigación y de extensión universitaria. Miembro del PROPALE (Programa en Promoción y Animación a la Lectura y a la Escritura) en la U.N.C. Comparte clases de literatura en Nivel inicial y Primario en magisterios de Córdoba. Coordina un espacio de biblioteca escolar a la vez que realiza talleres de animación a la lectura y la escritura con jóvenes. Es miembro del CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de la Literatura Infantil y Juvenil). Ha publicado el libro *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia* en la editorial Comunicarte. Y también artículos en congresos y revistas de investigación.

Del topito biroló y de todo lo que moviliza su lectura



En este artículo, partiré del análisis de un libro de literatura infantil para preguntarnos sobre los sentidos que actualiza la

presencia de literatura en la escuela. Ojo que digo preguntarnos ya que sería imposible conseguir una respuesta única. Sabemos que no existe un en sí mismo, una sustancia última que delimite el objeto de la literatura en la escuela. En tal sentido, solo cabe preguntarnos, una vez más, qué enseñamos, qué sentidos se actualizan cuando proponemos leer literatura.

*Para hincar el diente a esta pregunta seleccionamos *Del Topito Biroló* y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza de los autores Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch. La elección no es inocente y toma como punto de partida las sucesivas censuras que recaen sobre este texto en las Prácticas Docentes. Esta obra fue leída en diversas clases del Profesorado de Nivel Inicial. Para enriquecer el análisis, recuperaré apreciaciones de las estudiantes sobre el libro y su lectura.*

*El libro en cuestión fue publicado en Alemania por la editorial Hammer en 1989 con el título *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*, la traducción sería *El topito que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. En 1991 lo editó el Centro Editor de América Latina en Argentina. La versión original no lleva el nombre de Biroló, solo la referencia al animal en diminutivo. En el año 2017, la editorial Libros del Zorro Rojo lo reeditó en Argentina respetando el texto original. Este es un libro famosísimo en algunos países de Europa. Como la *Tortuga Manuelita* en Argentina. En Dinamarca venden al topito como muñeco, por ejemplo. En internet, hay infinidad de videos animados sobre el topito.*

En este libro álbum, la historia sucede en una granja. La situación inicial propone el problema principal de la narración. Un topito llamado Biroló se da con que al salir de su hoyo alguien "se hizo" en su cabeza. A partir de este acontecimiento, nuestro personaje recorrerá las páginas muy enojado preguntando a la paloma; al caballo, al conejo, a la cabra, a la vaca y al cerdo, si fue alguno de ellos quién "se hizo" en su cabeza. Como respuesta, cada personaje expresa su inocencia y le muestra el modo en que defeca. Hasta que las moscas le indican que fue Juan Chuletas, el perro del carnicero. El topito decide "hacerle" en su cabeza como modo de venganza. Fin de la historia. Como es un libro álbum, nos encontramos con un texto visual con muchas claves de sentido. En primer término, los colores que prevalecen son el marrón y el verde en diferentes tonalidades. De este modo, la atmósfera que crean vuelve al escenario un lugar asqueroso. Luego, la técnica con la que Wolf Erlbruch ilustró es el lápiz grueso. Esto le da una gran fuerza al trazo a la vez que lo vuelve algo sucio, desprolijo. En torno al argumento, hay tres elementos claves para la comprensión de la obra. La primera es que el topito lleva la caca en su cabeza durante la diégesis hasta el encuentro con las moscas. La segunda, que el topito es

LITERATURA INFANTIL

muy pequeño en relación a los demás animales lo que genera el efecto del ridículo. Y la tercera es que hay un trabajo en la expresión facial en cada una de las ilustraciones. Al enojo del topo se contraponen gestos de placer y tranquilidad en los demás animales. En los gestos del topo es posible reconocer también una postura detectivesca (las manos sobre la barbilla en gesto de pregunta y razonamiento).

El texto verbal presenta algunas características particulares. Es destacable que nunca está escrita la palabra caca sino que por medio de rodeos y eufemismos se especifican las diferentes heces de los animales. Otra de las características singulares del texto está en la repetición de la fórmula con la que el topito pregunta y el modo en que los animales responden. Esta fórmula le da al texto una sonoridad lúdica a la vez que es el modo en que el asco va in crescendo. Hay una característica muy interesante que viene del trabajo de traducción y edición. Sabemos que en el texto original los animales no tienen nombre. Pero en la versión en castellano sí: Birola, Rafael, Chuy, Elodia, Tobías, Chuña, Cucurucú y Juan Chuletas. Esta característica particular de la versión en castellano puede ser pensada como un modo de reforzar el efecto humorístico del texto. Por último, hay un trabajo onomatopéyico también lúdico que sucede cada vez que un animal le demuestra al topito cómo hace sus heces. En general, el texto permea a la oralidad, lo que le da un ritmo vertiginoso y lleno de sorpresas.

Proponemos como efecto de sentido la posibilidad del humor a través de este libro. *Del Topito* es un texto irreverente, capaz de cuestionar humorísticamente los discursos higienistas que los niños reciben muy insistentemente de parte de los adultos.

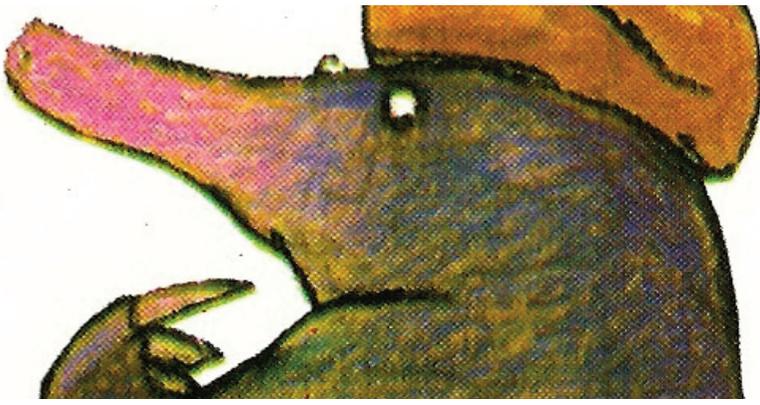
Reconocemos varias intertextualidades. Por un lado las generales (Barei, 1991) con los discursos higienistas. Estos discursos, en nombre de la salud y la limpieza organizan gran parte de la subjetividad humana. Se construye una dicotomía entre lo limpio como lo bueno y lo sucio como lo malo. No hace falta decir que los niños resisten a estos discursos de diversos modos. Incluso leyendo.

Por otro lado, reconocemos intertextualidades estéticas con la literatura infantil "didactizante". Llamamos didactizante o pedagogizante a la literatura que lejos de proponer experiencias estéticas para el goce (Barthes, 1974), la utiliza para enseñar moral, buenas costumbres, obediencia, atravesar la separación de sus padres o lisa y llanamente para complementar la enseñanza de ciencias. En este sentido, hay una similitud y una diferencia muy interesante. Similitud en el sentido de que el escenario (la granja), el lenguaje sencillo, algo redundante, y

los personajes (los animales) son reconocibles en gran parte de la literatura destinada a niños y diferencia en el tipo de problema (tener excremento en la cabeza) y el tipo de final (una venganza). En términos teóricos, estamos ante una parodia que modifica al tema pero no al estilo (Genette, 1989 y Moreno s/d). Este entramado teórico nos lleva a pensar en los géneros discursivos en la perspectiva de Mijaíl Bajtín. En *El problema de los géneros discursivos*, dice que las múltiples esferas de la praxis humana se vinculan con el uso de la lengua en forma de enunciados. Cada una de las esferas "elabora tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos" (Bajtín, 1995: 248). Todo enunciado está utilizando géneros discursivos para su construcción, son formas tipificadas. Así es que *Del Topito...* toma una forma estandarizada de relato de la granja y a la vez lo reinventa. Dice: "El género es siempre el mismo y otro simultáneamente, siempre es nuevo y viejo, renace y se renueva en cada nueva etapa del desarrollo literario" (Bajtín, 1993: 150). Los géneros son modos de captación social de la realidad siempre con un matiz evaluativo. Es decir, los géneros son modos ideológicos de captar lo real. Son testimonios de maneras de comprender el mundo.

Sobre los efectos de la intertextualidad





Parafraseando a Bajtín, todo texto se construye como mosaico de citas, como el producto de la absorción y transformación de la palabra de otros. En este sentido, hay ciertos patrones identificables en la LIJ a lo largo de la historia. La prevalencia de animales que hablan, el uso de diminutivos y los finales felices y moralizantes. Del topito... toma a estos discursos sociales para rebatirlos mediante la estrategia del humor paródico. Esta respuesta estética a los discursos literarios para niños no hace otra cosa que refutarlos. Invita a repensar a los libros con destinación específica en su más honda significación: ¿quiénes son los niños, cuál es el concepto de infancia que la sociedad adulta impone en la literatura que escribe para ellos? Si tomamos a esta obra como un enunciado (Bajtín), ¿qué respuestas es capaz de provocar? ¿A cuáles enunciados está respondiendo?



¿En la recepción de este texto, qué papel juega lo no-dicho? Si intercambiamos la palabra caca (no dicha) por la frase "Redondo y café era ESO. Pero ESO no era una salchicha, ni un gorro. Era simplemente ESO, redondo, café y... oloroso". Vemos cómo en este mecanismo perezoso (Eco) que es el texto, el lector tiene que ir rellenando lo no dicho con la palabra escatológica, la palabra prohibida. De aquí se desprenden dos elementos importantes para comprender el efecto de sentido humorístico. Siguiendo a Hazlitt (2002) podemos reconocer la risa del lector producto de la desgracia del topito y también la ridiculez. O sea, la primera causa es los demás. La segunda causa reconocible es la ya analizada prohibición.

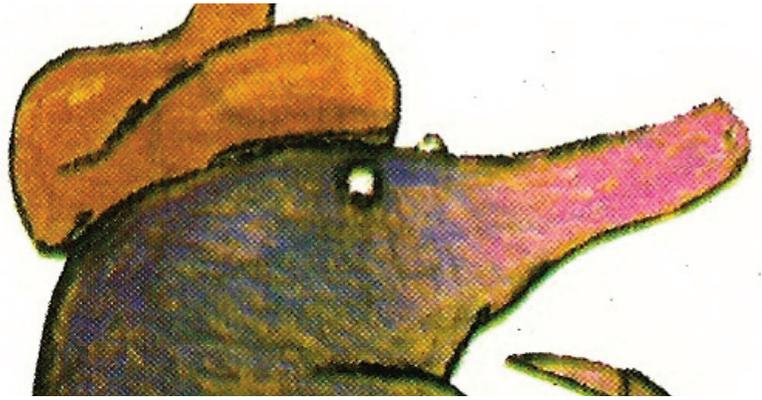
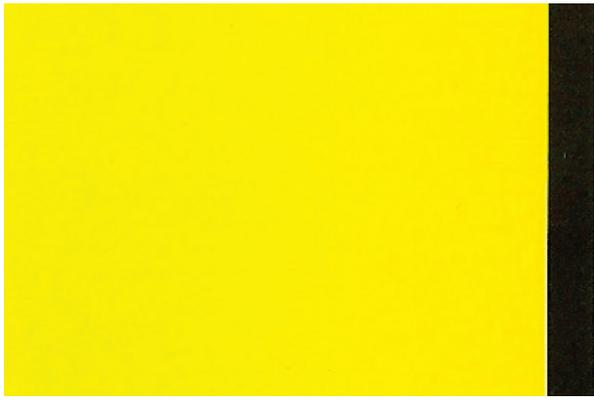
Desde una mirada del humor y la política, vemos cómo este texto se posiciona ante la ley, ante la norma social de la higiene y las buenas costumbres. De algún modo, la dimensión ideológica del texto, como todo discurso social, precisa de reconocer qué posición ocupa ante la doxa. Dijimos que una de las normas sociales que el texto parodia es la de la higiene. Asimismo, hay otra norma quizá más contundente. Hacia el final, el topito toma venganza de Juan Chuletas, el perro del carnicero. La moral existente en los finales felices de la gran mayoría de los textos para niños está siendo cuestionada al máximo. Dice el texto "Cumplida la venganza a la medida de su tamaño..." La venganza como modelo de resolución del problema del topito resulta inquietante para quien busca en la literatura para niños "valores".

Es como si toda la literatura infantil anterior quedara patas para arriba y los niños lo saben.

*En el proceso de selección de esta obra para ser leída en el profesorado, también influyeron experiencias de lectura con niños. A saber, durante el proyecto de extensión universitaria Motivar a leer en Punilla: animación a la lectura literaria y formación de animadores en escuelas rurales y un centro comunitario serranos (2013) trabajamos en una escuela albergue con el grupo de niños que dormía allí. En los encuentros, recorríamos diversos corpus de la literatura oral y escrita. Hacia el final, se constituyó una biblioteca para cada habitación del albergue. En una de esas bibliotecas, estaba *Del topito...* Dos semanas después que el libro estuvo en la habitación, nos encontramos con el siguiente relato de las preceptoras: "No podemos hacer dormir a las más chicas (niñas de entre 4 y 6 años). Se van a la habitación de las más grandes a pedirles que les lean una y otra vez ese libro del topito y se quedan riendo hasta muy tarde".*

¿Qué lecturas-respuestas-alteraciones movilizó este libro? ¿Qué escrituras (Barthes) derivaron de esa lectura? ¿Cuáles placeres-goces hicieron que las niñas solicitaran la relectura del texto durante las noches? ¿Qué vínculos específicos genera la lectura?

Como posibilidad, proponemos entonces que la literatura genera vínculos de afecto y complicidad entre quienes se reúnen en torno a ella. La lectura moviliza aspectos de la subjetividad, desafía a los lectores y produce "desacomodos" que provienen del diálogo abierto e impredecible entre el texto, el lector y otros lectores.



Leer literatura infantil en el profesorado: aperturas teóricas

En el profesorado, ante la lectura de este texto en clases, recuperamos algunas líneas teóricas acerca de qué enseñamos cuando leemos literatura. Dice Bombini: "... la lectura sería un ingrediente importante de esa formación en términos de "enseñanzas que la lectura deja", de "mensajes que nos transmiten los autores", de "morales a extraer"... Asimismo, desde una postura más política, la idea de que la lectura nos garantizaría el acceso libre a la ciudadanía (...) También la lectura está allí para el apuntalamiento de la afectividad de los sujetos y a la construcción de sus identidades. Por fin, la lectura se vincula con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento, del acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje " (2006:28). Entonces, es posible recuperar algunos sentidos vinculados a la lectura en términos de formación ética, estética, subjetiva y ciudadana.

Transcribo algunas partes de conversaciones con las estudiantes

Profesor: Bueno, vamos al punto: Como ustedes saben, van a leerles libros a los niños casi todos los días en el jardín. Bueno, ¿lo elegirían al topito? ¿Lo recomendarían en su revista?

Estudiante: Yo sí es re divertido.

E: La cosa son los padres. El topito en el final se venga.

E: Yo sí, aunque no sé qué le diría a los padres.

P: Y lo de la caca ¿no les hace ruido?

E: y sí pero los niños, no creo que les moleste a los chicos.

P: Hay algo con la caca que solo lo dicen las imágenes, ¿vieron? (paso las páginas nuevamente)

E: El personaje tiene la caca en la cabeza hasta que llegan las moscas.

P: ¿Prestaron atención a los colores? ¿Qué sensación les dan?

E: Son todos como pasteles oscuros.

E: O sea, como la caca.

P: Y el tema del tamaño de los animales. ¿Lo vieron? ¿Qué efectos de sentido encuentran?

E: Es gracioso que el topito sea tan chiquito. Es como que los demás no le dan importancia.

E: Lo bulinean. (RISAS)

E: Profe si yo le leo ese libro a un chico van a pensar que la venganza está bien.

P: ¿Qué piensan las demás?

E: Y que no es tan grave. Le hizo una caquita nomás. Es una picardía no una venganza.

E: Si ahí dice, a la medida de su tamaño. Ni cuenta se da el perro.

P: ¿En dónde sucede la historia?

E: En una tipo granja.

P: ¿y en qué les hace pensar eso? ¿Qué tiene de raro este libro en relación a todos los libros sobre la granja que hay para niños?

E: y este es más gracioso.

P: Bueno, para continuar la charla. Les cuento una anécdota sobre este libro. La primera es cuando con un grupo de animadores íbamos a una escuela albergue en punilla (el docente cuenta la historia ya mencionada en el apartado anterior). ¿Qué les parece que pudo haber pasado, por qué sucedió eso?

E: A mí me parece que les gustó demasiado.

P: ¿Tendrá algo que ver con lo prohibido?

E: Y sí. Pero además está bueno porque eso hizo que se ayudaran entre sí. O sea las más grandes con las más chicas.

P: ¿Y ustedes les pedían a sus padres que les leyeran a la noche?

E: Siempre. La que más me leía era mi abuela.

P: ¿A las demás les pasó algo así parecido? ¿Qué relación tendrá con la historia que les conté?

E: Y que las niñas pidieron a las más grandes que les leyeran como si fueran su mamá.

P: A eso iba.

Si se fijan, está claro que el texto es muy potente. Pero hay algo más que tiene que ver con la complicidad que genera. Esas niñas fueron a buscar a las más grandes para que les leyeran a pesar de que las preceptoras no estaban de acuerdo. Fíjense que no llamaron a las preceptoras para que les lean, está el tema de lo prohibido. Y una cosa más, nosotros llevamos los libros ahí porque sabemos que es un derecho pero aun así no sabíamos hasta qué punto podían generarse vínculos entre los libros y entre el grupo de niños. Lo habíamos planteado en el proyecto pero no era algo que tuviésemos presente. Sucedió. Hay una antropóloga francesa, Michele Petit (2001), que dice: "la lectura sigue siendo una experiencia irreemplazable, donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble, y también estoy convencida de que el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana" O sea que la autora elabora una hipótesis en la cual la necesidad de construir significados, ponerle nombre al mundo, es lo que nos define como humanos

No hace falta que analicemos mucho esta conversación literaria. Claramente se cruzan elementos éticos con los estéticos. A su vez, la dimensión subjetiva se hace presente junto a la ciudadanía. Ahora sí, hay una dimensión de complicidades que se abre en el espacio de lo compartido. Aquel desacomodo que el libro generó en las niñas armó un lazo que las une. Como decíamos en el apartado anterior, la literatura construye vínculos

de afecto entre quienes se reúnen en torno a ella. La necesidad de historias, nuestra capacidad para simbolizar el mundo no suceden en absoluta soledad, precisan de relatos que nos desacomoden y de personas que compartan la complicidad de las historias. No hablamos entonces de una literatura que edifica o que corrompe, hablamos de una que ahonda en lo humano, que nos hace volver a la palabra y su infinito decir. Hablamos de una literatura que nos vuelve cómplices del encuentro alrededor del fuego y las historias. En tal sentido, cabe preguntarnos, una vez más, qué enseñamos cuando proponemos leer literatura. O al revés, preguntarnos qué enseñamos cuando no permitimos el acceso de estos textos a la escuela. Graciela Montes en su imprescindible texto *La gran ocasión* nos invita a generar en nuestra tarea diaria escenarios en donde la lectura sea un espacio compartido, un escenario de círculo que recupere la comunidad del aula. Agregamos desde esta perspectiva la posibilidad de la creación de lazos de afecto y complicidad entre quienes compartimos la lectura. Este lazo se construye con textos que movilizan (no manipulan) aspectos de la subjetividad, desafían a los lectores y producen la experiencia de lo incierto. Obras que provocan el diálogo abierto e impredecible entre el texto, el lector y otros lectores. Obras que colocan al mundo patas para arriba. Lo demás, los niños lo saben.

Bibliografía

Bajtín, Mijail: *Estética de la creación verbal*. Méjico, S.XXI, 1985.

-----: *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.

Barei, Silvia: *De la escritura y sus fronteras*. Alción, Córdoba, 1991.

Barthes, Roland: *El susurro del lenguaje*. Paidós, Barcelona, 1987.

____ *El placer del texto*. Siglo XXI Editores, Argentina, 1974.

Bombini, Gustavo: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho. 1989. Edición revisada en Lugar Editorial. 2005.

_____, "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda" en *Revista Orbis tertius, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Año 1, Nros. 2 y 3, 1996. Reproducido en Bombini, G. Textos retocados*. Buenos Aires. Editorial El hacedor. 2015.

Flores, Ana (Coord.) *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*, Ferreyra editor, Córdoba, 2010.

_____: *Políticas del humor*, ed. Ferreyra, Cba. 2000.

Hazlitt, William (2002) "Sobre el ingenio y el humor" en *La comunicación y el humor en CIC Cuadernos de comunicación y*

humor. Universidad complutense de Madrid.

Moreno, M: *Teorías y políticas literarias*, mimeo.

Petit, Michele. "Construir lectores" en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México. 2001

<https://www.youtube.com/watch?v=RhNZbIor2b0>



PSICOMOTRICIDAD

AUTORA: *Lic. Anabel Roxana Lojo.*

Mail: anabel_lojo@hotmail.com

Musicoterapeuta. Especialista en Estimulación Temprana. Lic en Psicomotricidad. Psicomotricista en el Servicio de Rehabilitación del Hospital Pediátrico del Niño Jesús, de la ciudad de Córdoba. Miembro fundador de ACOMUS (Asociación Cordobesa de Musicoterapia). Profesora del INCASUP en el Profesorado de Educación Especial y en Psicopedagogía. Psicomotricista y Musicoterapeuta de la Fundación Mannoni, El Puente.

Que debería saber un docente del Nivel Inicial sobre el Cuerpo y el Desarrollo Psicomotor de sus alumnos.

“Cuando hablamos del cuerpo hay que elegir entre la pisada, la huella y el pie. Siempre está el riesgo de terminar hablando del zapato”

(Calmels, 1997, p. 18).

Palabras clave: *Cuerpo, Desarrollo Psicomotor, Aprendizaje, Psicomotricidad.*

¡Y sí!, a veces, hablamos del zapato...

Imaginemos un niño en el arenero del patio del jardín, que ejerce la acción de pisar la arena y deja una huella, vuelve su rostro hacia atrás y ve la marca, su producción, un testimonio de su paso por ese lugar, una huella que por muchas veces que pise ya no logrará hacerla idéntica porque cada pisada es original. Acumula en su memoria una multiplicidad de experiencias, marcas y huellas infinitamente originales, con su historia, con el placer que da el hacerlo, con ojos asombrados por el descubrimiento, con una mente veloz tratando de recoger datos que le permitan comprender, relacionar, clasificar esa información: aprehender esa situación.

Pisar... marcar. Manifestaciones corporales que generan per-

cepciones, sensaciones, descubrimientos, datos físicos, matemáticos, químicos. Que las cinco veces que piso la arena, rugosa, blanda, húmeda, fría, moldeable, aprendió sobre ella; pero también sobre sí mismo, sobre esa parte del cuerpo: el pie, sobre la fuerza que utilizó, el movimiento que realizó, sobre cómo logró equilibrio. Y se sintió capaz, poderoso, pudo organizar su cuerpo para lograr saltos increíbles, y se imagino el Capitán América y se vio en situación, y un compañero apareció y lucharon una batalla. Puso en juego todas sus destrezas motrices, calculo la velocidad del otro, la distancia para alcanzarlo, acompasó su ritmo, se comunicaron gestual y verbalmente, pusieron reglas y establecieron lo prohibido y lo permitido, pero también hicieron trampa, se enojaron, lo arreglaron y siguieron jugando.

Si no podemos entender que con solo pisar la arena el niño se abre a la infinitud del conocimiento y de todas las formas posibles de aprendizaje, estamos hablando del zapato.

Dice Miguel Sassano que “el aprendizaje del principio al fin, pasa por el cuerpo y no hay conocimiento, por más abstracto que sea, que no haya sido cuerpo un día” (2010, p 246).

¿Se habla del cuerpo en la institución educativa?, ¿Cómo se habla, qué se dice, cuál es la mirada sobre él?, ¿Qué tanto se tendrá en cuenta?, ¿Qué lugar se le asigna?, ¿Cómo define la escuela lo psicomotor del desarrollo infantil? Y no hablo sólo del cuerpo del niño, sino del cuerpo del docente también. A éste último, ¡seguro que se le miran los zapatos! Y con mucha más frecuencia que a los niños.

Considero que la teoría de la Psicomotricidad y el conocimiento sobre el cuerpo y su desarrollo psicomotor, podrían enriquecer mucho el hacer del docente del Nivel Inicial y por esa razón elijo este tema hoy para compartir algunas ideas y algunas preguntas.

Empecemos por la función motriz. Esta implica funciones musculares, articulatorias y neuro-sensoriales que se dan según un ordenamiento y una secuenciación biológica que depende de la maduración. Es algo del orden de lo general, es decir que si todo va bien con nuestro desarrollo, nos sucederá a todos igual, en el mismo orden y más o menos a las mismas edades.

Las habilidades motoras de las que hablo, constituyen el aspecto cuantitativo de la estructura psicomotriz, es lo que solemos nominar como “lo esperable para su edad”. Como docentes nos interesa saber cuándo se sentó, si gateó, cuando camino, cuando dijo la primer palabrita (entre muchas otras cosas sobre el desarrollo del niño que preguntamos a los papás) porque estos datos nos dan un panorama general de cómo ese niño se viene desarrollando.

Ahora bien, estos aspectos cuantitativos, están atravesados por causalidades y variables de distinta índole, en torno a las cuales



se estructuran las características individuales de esos procesos. Estoy hablando de la historia del niño y sus experiencias, aquellas que constituyen su subjetividad, esas que son propias de cada uno y hacen que lo general se instituya en un orden particular. A estos, los llamamos aspectos cualitativos de la estructura psicomotriz.

Es en el cuerpo donde lo cuanti y lo cualitativo se integran, se articula lo neurofisiológico y lo psíquico, siempre posibilitado por otro. Eh aquí otra cuestión de relevancia. ¿Quién es ese otro y que hace? Es esa persona primordial en su vida que lo acompaña en la constructividad corporal.

“el cuerpo es una construcción en y para la relación con otro. Es a partir del otro que el cuerpo de un sujeto se va a construyendo y sabiendo de dicha construcción” (González, 2009, p 14) Este otro, “quien ejerce función materna”, (entrecomillo porque creo que la familia en su estructuración ha cambiado en la actualidad, tanto como la concepción de género. Los roles que mamá y papá asumen tienen otro orden y otras prioridades, por eso creo que tal vez sea el momento de repensar este concepto); retomo, este otro da sentido a cada manifestación del niño, nomina, caracteriza, semantiza, pone en él un deseo, posibilitando que los procesos se integren de un modo propio y singular.

Por lo tanto el bebé, que en un principio es objeto de la acción del adulto sobre su cuerpo, irá construyendo las estructuras necesarias para adquirir autonomía, en permanente interacción con el medio, inmerso en una historia familiar y como miembro de un saber cultural. Saldrá a recorrer el espacio, se irá apropiando del tiempo y de la causalidad de sus acciones “y en cada una de estas situaciones el niño ira diciendo: YO. YO puedo, YO hago, Yo soy” (González, 2010, p 20)

El espacio, el tiempo, los objetos y el propio cuerpo serán apprehendidos en todas sus dimensión y lo que se inició con la acción concreta del niño en el entorno se constituirá en nociones y relaciones cognitivas.

Movimiento, tono, postura, sonidos, voz, miradas, escucha, coordinaciones, gestualidad, espacio, tiempo, lateralidad, grafismo, proyecto motor, lenguaje “producciones del cuerpo (...) a través de las cuales se acciona y vehiculiza la relación del sujeto consigo mismo (...) y del sujeto con el otro” (González, 2010, p 18). Todo esto que menciono, se dará a ver en cada una de sus acciones y en el juego. Es en ellos que el niño expresará su propia historia relacional y de experiencias corporales.

Y podemos pensar lo mismo del docente, ya que ambos se darán a ver y a escuchar en el hacer y en el amor, como en la violencia o la enfermedad que se manifiesta en el ámbito familiar, social y escolar (González, 2010).

El docente tiene en su salón un puñado de niños en quienes facilitar el aprendizaje y en ellos una paleta de infinitos colores

con sus matices, identidades y subjetividades. También porta la propia, pone el cuerpo, se dona y le pasan cosas.

Por eso creo que lo primero que tiene que saber un docente sobre el cuerpo es que éste se construye y re construye en el acto mismo del aprendizaje, y que tanto él como el niño están implicados con su corporalidad. Este acto de aprendizaje es una escena donde participan ambos cada uno portador de sentidos y partes de un proceso particular. No se puede pensar a los actores de esta escena sin tener en cuenta los modos particulares de ser y estar, no se los puede dicotomizar en mente y cuerpo sino que se los debe pensar desde una perspectiva compleja y global.

Lo segundo que creo importante que un docente debe saber, es que para que el desarrollo de su pequeño alumno sea armonioso, depende del placer: placer de moverse, de comunicar, de expresar, de crear, placer por el hacer, de descubrir y de aprender. Esto resignifica el valor del cuerpo y de la experiencia de ambos, dando sentido al proceso de apropiación del conocimiento. “Aprender a cambiar cambiando, aprender la realidad no solo desde la dimensión material y cognitiva, sino también desde la emocional y simbólica” (Sassano, 2003, p 48).

Lo tercero que propongo como importante de conocer es que el espacio educativo debe ser un lugar de confianza, seguridad, libertad y juego, así podrán desplegar corporalmente el jugar para hacer experiencia, descubrir sus particularidades, sus propios límites, las reglas, las prohibiciones, evolucionar su pensamiento, disfrutar del movimiento, construir identidad y entablar confianza con el otro, aspectos que lograrán si se sienten reconocidos y ayudados. “Favorecer un desarrollo armonioso del niño es ante todo darle la posibilidad de existir como persona única en formación” (Aucouturier, 1999, p 16).

En cuarto lugar pienso en el docente como un promotor de las potencialidades del niño y un dinamizador de su maduración y desarrollo, veamos entonces cuáles son esos aspectos del desarrollo psicomotor del niño del Nivel Inicial que deben considerarse en todo momento.

Desde el aspecto específicamente motor el pequeño de esta edad, adquiere logros que le facilitan el dominio de su cuerpo y del entorno, estableciendo relaciones entre ambos. Gana en competencias e independencia para hacer muchas cosas por sí mismo (corre, salta, trepa, toma, manipula, garabatea etc.). Hasta los tres años el aspecto más relevante será el desplazamiento caracterizado por la impulsividad, ya que aún no domina completamente el freno inhibitorio. A partir de esta edad y hasta los 6 años irá adquiriendo un progresivo dominio de





sus movimientos y de la independencia de sus segmentos corporales, así como de la precisión, el dinamismo manual, la coordinación óculo manual y el enriquecimiento de su gestualidad. Al llegar a la primaria debería haber logrado un ajuste general del movimiento a un ritmo que pueda acompañar con otros o con objetos en movimiento. Tener una atención sostenida en el tiempo, acomodar apropiadamente su postura a las exigencias de la situación o al espacio y así coordinar los diferentes aspectos motores necesarios para el uso de los útiles escolares. Los logros motores del jardín, sientan las bases de los aprendizajes que vendrán.

El tono muscular se irá regulando en él como consecuencia de las distintas experiencias que le exigirán el control del cuerpo y las adecuaciones necesarias a la acción que va a realizar.

Esto colabora en el control postural y está directamente relacionado con el mantenimiento de la atención y la percepción, con las emociones y la construcción de su personalidad. Todo esto, depende del proceso de maduración y regulación neuromotora y neurosensorial, pero también depende en sus aspectos cualitativos del otro, ya que el tono muscular es mediador de la comunicación entre el niño y el adulto, entre ambos se producen intercambios corporales de tensión y distensión, placer y displacer, acogida o rechazo. El tono pone en relación la motricidad, la afectividad y la inteligencia. El equilibrio es la interacción entre diferentes fuerzas relacionadas a la gravedad. Una persona está en equilibrio cuando

puede mantener y controlar su postura, condición fundamental para el aprendizaje ya que sería de suma dificultad mantener un elevado gasto energético luchando contra el desequilibrio y la caída. Esto podría explicar algunas torpezas o imprecisiones en los pequeños o dificultades atencionales así como aumentos de la ansiedad.

El control voluntario de la respiración, debería ser parte de la educación pre escolar, ya que esta acción, realizada de modo consciente, pone en juego: el ritmo, la armonía, la atención, la introspección, la capacidad de relajación y la estabilidad emocional. La respiración anticipa y acompaña cualquier acto vital.

El esquema corporal es la representación que tenemos de nuestro cuerpo, sus segmentos, sus posibilidades de movimiento y de acción, así como de sus limitaciones. Su construcción depende de procesos perceptivos, del lenguaje, la cognición y las praxias. Las dificultades en la construcción del esquema corporal pueden verse generalmente en déficit en el conocimiento, en la capacidad de representación simbólica y en las coordinaciones ya que estas requieren una adecuada integración del cuerpo.

Los movimientos se producen en un espacio – tiempo determinado, con un ritmo y una secuencia ordenada de pequeños movimientos individuales que componen una acción (Berruezo, 2010) de allí la importancia de las coordinaciones dinámicas generales y las coordinaciones finas ya que estas suponen para el niño el dominio de los obje-





tos. Dominar el mundo implica precisión, equilibrio, independencia de segmentos corporales, de derecha e izquierda, saber adaptar el esfuerzo muscular, adecuaciones sensoriomotrices e ideomotrices.

Otro aspecto a considerar es, que si bien el cuerpo en apariencia es simétrico, funcionalmente es asimétrico y esta lateralidad es la preferencia del uso de un lado del cuerpo sobre el otro, por una razón de efectividad en la acción. Esta diferencia en la habilidad entre un lado y otro está dada por la dominancia de uno de los dos hemisferios cerebrales. Dominar la lateralidad será una herramienta necesaria para la organización del espacio y requiere de experiencia sensorial, motriz y de la evolución del pensamiento.

La organización del tiempo y del espacio es fundamental en el pequeño para la construcción del conocimiento, ya que las relaciones que establece entre las personas, los objetos y las acciones, configuran ese mundo en esencia.

El tiempo es un todo indisoluble con el espacio, por ejemplo la noción de espacio conlleva adquirir idea de conservación, reversibilidad, orden, secuencia, simultaneidad, entre otros aspectos temporales. Se inicia en la acción y con un largo proceso pasará a la representación. La dificultad de estas complejas relaciones se expresan en las dislexias, disgrafías y/o dispraxias.

Lo quinto que me gustaría contarle a un docente hoy, es que debería saber que es muy importante elegir los objetos con cuidado, ya que la relación con ellos marcará la evolución de la motricidad del niño, tanto de la prensión como de la locomoción. A su vez estos, influirán en su afectividad y en su pensamiento y se constituirán en objetos de curiosidad y en desafíos, no pueden romperse, ser difíciles de accionar, demasiado complejos o demasiado simples, ya que eso genera sentimientos de frustración, aburrimiento, además de favorecer cosas negativas para él. Los objetos, también son un medio de relación con otros y deben generarla y promoverla, no obturarla o hacerla difícil. La relación con sus pares y otros adultos también debe ser cuidadosamente tenida en cuenta ya que es enriquecedora de la propia actividad por la imitación, la comunicación y el respeto por la producción del otro. El compañero o el adulto pueden colaborar o aislar, satisfacer o frustrar deseos, de ellos depende que se sienta aceptado con sus posibilidades y conflictos.

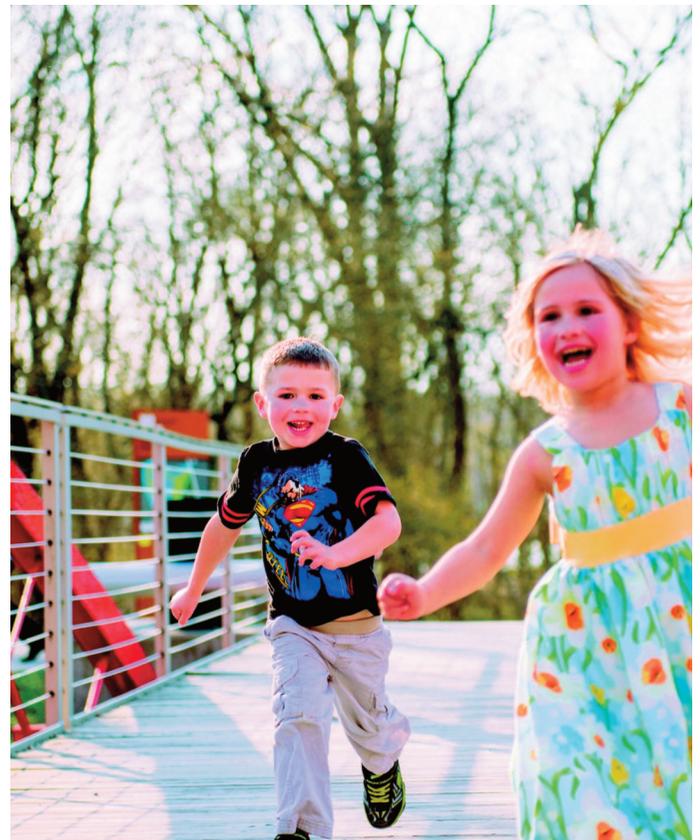
Puede verse que son muchas las variables y posibilidades a tener en cuenta sobre el cuerpo y su constructividad, sus relaciones, producciones, manifestaciones y podría continuar profundizando en ello, pero recorto esta selección.

Por último lo que considero que un docente debe saber es que la disponibilidad corporal es cómo pone el cuerpo allí cuando habla, cuando mira, cuando dice lo que dice, cuando toca el

cuerpo del otro, cuando juega, cuando escucha, cuando significa, cuando aprueba o desaprueba, cuando facilita. Mediante ella puede atender las necesidades y posibilidades de sus alumnos pero también, debe atender y reconocer sus propias necesidades, posibilidades, capacidades y limitaciones, para que todos puedan disponer de sus cuerpos con libertad para "cambiar cambiando" por el placer de hacerlo.

Bibliografía:

- Aucouturier, B. (1999) *El educador y la ayuda educativa*. Revista *La Hamaca* N° 10, Buenos Aires: FUNDARI.
- Calmels, D. (1997). *Cuerpo y Saber, capítulos de psicomotricidad*. Buenos Aires: D&B.
- Bottini, P. (comp). *Psicomotricidad. Práctica y Conceptos*. Buenos Aires: MIño y Dávila.
- González, L. (2009). *Pensar lo Psicomotor. La construcción corporal y otros textos*. Buenos Aires: ENDUTREF.
- Sassano, M. (2003) *Cuerpo, Tiempo y Espacio*, Buenos Aires: Stadium.





ATENCIÓN TEMPRANA

AUTORA: *Lic. María Candelaria Febre.*
 Mail: mcandelariafebreg@gmail.com

Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Católica de Córdoba. Psicopedagoga y Profesora de Nivel Inicial egresada del Instituto Católico Superior. Actualmente vive en Villa María, donde trabaja en la Secretaría de Educación realizando un abordaje socio-comunitario en escuelas primarias públicas y realiza una suplencia en el Profesorado de Nivel Inicial del Instituto Víctor Mercante en la cátedra de Práctica Docente II. Trabaja en Córdoba, en consultorio particular y también lleva a cabo talleres a padres y de capacitación a colegas.

CONSTRUYENDO UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA EN LA ATENCIÓN TEMPRANA

Palabras clave: *Cuerpo, Desarrollo Psicomotor, Aprendizaje, Psicomotricidad.*

INTRODUCCION

Primero un agradecimiento al Instituto Católico Superior por invitarme a participar en la elaboración de un escrito sobre lo que estoy construyendo en relación a la mirada psicopedagógica en la atención temprana. Agradezco sobre todo, la oportunidad de convocarme para escribir, siendo para mí un desafío y por ende, un disfrute.

Quiero ofrecerles un recorte de las ideas principales sobre lo que planteé en la primera jornada de atención temprana, organizada por el Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, en Córdoba en el año 2017.

Comenzando el recorrido

Hace tiempo, estoy escuchando que el trabajo del psicopedagogo mucho tiene que ver con el abordaje solamente con niños, a partir del nivel primario que es cuando "aprenden" y con los niños que tienen problemas de aprendizaje. Otro ámbito muy abordado por gran porcentaje de psicopedagogos en la ciudad de Córdoba, son los procesos de inclusión escolar. Cada vez son más las instancias donde el psicopedagogo tiene que generar

esclarecimiento del objeto de estudio y de lo abarcativo que puede ser nuestro campo accionar.

Muchos se preguntarán, ¿A qué se dedica la psicopedagogía? La psicopedagogía es una disciplina que tiene como objeto de estudio, al sujeto en situación de aprendizaje. El ámbito de intervención puede ser en escuelas, hospitales, dispensarios, empresas, ONGs, fundaciones, universidades, nivel terciarios, tribunales, centro de jubilados, realizando investigaciones, entre otros. La psicopedagogía busca descubrir la manera propia de aprender de cada persona, generando estrategias para maximizar sus posibilidades.

Es considerable rescatar el término "situación" de aprendizaje, en tanto al contexto que la enmarca. El sujeto que aprende lo hace desde una construcción subjetiva particular, dentro de un contexto que influye en él y a la vez él influye en el contexto.

A pesar del amplio campo de intervención, mi interés siempre se inclinó hacia los más pequeños. Como psicopedagoga, me interesa pensar acerca de las infancias de hoy y cómo el psicopedagogo puede mirarlas y abordarlas. Me surgieron muchas preguntas cuando comencé a pensar sobre ello, ¿Cómo aborda un psicopedagogo la primera infancia? ¿Cómo interviene? ¿Para qué? ¿Cómo aprende un bebé? ¿Por qué trabajar con niños pequeños? Así fueron, y muchas más.

En ocasiones, me encontré con profesionales colegas que me incentivaban a continuar reflexionando sobre los procesos de aprendizajes en la primera infancia, pero también con aquellos que omitían mis preguntas dejándome un mensaje claro que la psicomotricidad es la disciplina que se encarga de realizar abordajes con la primera infancia. Cuando fui a Buenos Aires a un curso sobre desarrollo infantil e interdisciplina, descubrí que muchos psicopedagogos trabajan con la primera infancia sobre todo, muchos psicopedagogos en hospitales llevando a cabo prácticas de estimulación temprana, por lo tanto aproveché para conocer un poco.

Con otra colega compartíamos la inquietud de, tanto en la sala del jardín como en el consultorio, nos encontrábamos con niños con dificultades en los procesos de aprendizajes formales e informales que quizás muchos de ellos, ¿Se podrían haber prevenido si se llevaba a cabo una intervención a temprana edad en conjunto con la familia?

Es por ello, que comencé a investigar sobre éstas intervenciones, es decir, sobre cómo llevar a cabo un abordaje en primera infancia para prevenir dificultades en el aprender. Así conocí la atención temprana como campo de intervención, pero ¿Es posible que un psicopedagogo intervenga en la atención temprana? ¿Influyen las prácticas de crianza en los procesos de aprendizaje?

¿De qué trata la Atención Temprana?

Conocí psicopedagogos interesados en la temática, muchos de ellos estudiantes que cada vez están ampliando la mirada e incursionando nuevos caminos.



Me fue difícil conseguir marco teórico específicamente de la psicopedagogía que pudiera responder a algunas de los interrogantes. Pero sin embargo, llegó a mis manos un material (que pueden conseguirlo online) que trata sobre la Atención Temprana puntualmente. Pero quisiera aclarar, ya que no es un detalle menor, el documento está pensado desde el contexto de las Infancias de Madrid, que no son las mismas que encontramos en Argentina, tampoco de Córdoba Capital.

La Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana define a la Atención Temprana como:

"Conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastorno en su desarrollo o tienen riesgo a padecerlo" (Libro Blanco de Atención Temprana, 2005) En este sentido ésta definición aportó en mí pensar en base a dos conceptos cruciales de la Atención Temprana en relación con la psicopedagogía, uno tiene que ver con la globalidad del niño y otro, con la interdisciplina.

En cuanto a la globalidad del niño, recordé los aportes de Sara Paín (1973) en relación a las dimensiones del aprender. Ella rescata que en todo proceso de aprendizaje se ponen en juego distintas dimensiones, la orgánica, la del cuerpo, el deseo, la cognitiva y la social. Éstas se relacionan entre sí.

La interdisciplina es crucial para entender la intervención en la atención temprana, ya que es necesario un abordaje de equipo que permita mirar al sujeto en su complejidad (por supuesto siendo utópico abarcarla en su totalidad). Un trabajo interdisciplinario, en donde se pueda debatir, compartir y construir de manera conjunta pensando en el niño y su familia.

"El equipo interdisciplinario es el formado por profesionales de distintas disciplinas, en el que existe un espacio formal para compartir la información, las decisiones se toman a partir de la misma y se tienen objetivos comunes" (Libro Blanco de Atención Temprana, 2005)

Al respeto, conocí otro aporte acerca del abordaje con el niño y la familia, y es el de "terapeuta único". Para mantener un vínculo más cercano con la familia, elegir un representante del equipo como "terapeuta único" muchas veces facilita la comunicación, generando un vínculo de confianza y acompañando cada etapa evolutiva. Éste representante no solo es la "cara visible" del equipo, sino que además está respaldado por el mismo.

Psicopedagogía y la atención temprana

Teniendo en claro que el objeto de estudio de la psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje, es nodal reconocer que para aprender es necesario un Otro enseñante que signifique los procesos de aprendizajes del aprendiz, que ofrezca y facilite el descubrimiento del mundo que lo rodea.

Pensando en ello, consideré oportuno traer los aportes de Ana Quiroga (2012) que hace referencia a la "matriz de aprendizaje", en tanto a aquel molde que se construye en la relación entre el sujeto enseñante y el sujeto aprendiz, el cual organiza y significa el universo de la experiencia, del conocimiento. Tiene que ver con las primeras escenas de encuentro del bebé con el adulto responsable, en donde van a surgir no solo nuevos aprendizajes, si no la manera única en que se va a relacionar con el objeto de conocimiento, es decir con el proceso de aprender a aprender. "Es el lugar o la forma en la que se genera la particularidad que tiene cada uno de nosotros al vincularse, al aprender" (Ana Quiroga, 2012)

Es interesante reflexionar en relación a lo anterior, con lo que nos plantea Alicia Fernández sobre los cinco aprendizajes en la primera infancia que tienen un carácter paradigmático. Éstos son: aprender a andar, caminar, aprender a hablar, aprender a comer, aprender a controlar esfínteres, aprender que pensar no es lo mismo que decir. El carácter de paradigmático de ellos, es en tanto a que son universales, requieren tiempo para realizarse, suceden en un tiempo que no recordamos y se dan dentro de un ambiente familiar.

Estos aprendizajes, si bien son esenciales para lograr la autoría de pensamiento, es interesante conocer cómo fueron éstos aprendizajes, con quién, qué significados circularon en estos momentos. Ya que es allí donde se puede pensar sobre "la situación" de aprendizaje, es decir el proceso de construcción del conocimiento.

Por ello, es crucial que en las entrevistas de historia vital, se pueda no solo conocer a qué edad el niño logró aprender a caminar, sino cómo. Poder resignificar estos procesos de aprendizajes, para conocer la modalidad en que el niño aprende. Si precisa de otro, si se frustra al no poder o caerse, si se le habilita el lugar para que lo logre solo, si hay alguien cerca que lo mira, lo cuida, lo protege, que lo tome o lo alce al primer intento fallido, entre otras. Estas diferentes maneras de enseñarle, van construyendo la "matriz de aprendizaje".

No debemos olvidar que estos aprendizajes se dan dentro de un contexto en particular que va a influir en gran medida, aunque no de manera determinada. En los primeros años de vida de un niño, tiene una gran capacidad para aprender. Si relacionamos esto con el proceso de desarrollo de un niño, podríamos decir que ambos procesos se dan de manera simultánea y en estrecha relación. "Una mirada integral compromete no sólo las necesidades de salud y nutrición, si no las psicológicas, físicas, intelectuales, socio-afectivas o emocionales" (UNICEF, 2011)

Por esta razón un psicopedagogo puede integrar un equipo de atención temprana, para poder pensar el proceso de aprendizaje de estos pequeños que se están constituyendo.

Es primordial el acompañamiento a las familias, que son ellas el ambiente más significativo del niño y las que facilitan estos



aprendizajes. Es tarea del psicopedagogo, orientar a las familias de niños de la primera infancia, sobre todo en las prácticas de crianza, para que puedan tramitar sus miedos, consultar las dudas, pensar sobre las prácticas que están realizando, conocer otras, que puedan pensarse sobre las propias durante su infancia, entre otras.

Desde la Psicopedagogía, observando cuidadosamente e interviniendo de manera acorde y en colaboración del equipo interdisciplinario, podemos aportar y contribuir con la detección temprana, actuando lo antes posible de manera oportuna para poder beneficiar desde el nacimiento, el desarrollo del niño, dando soporte, organizando y realizando un trabajo personalizado con los padres, desde una función de acompañamiento; respetando los tiempos de cada niño y su familia, la cultura que los atraviesa, los intereses y necesidades particulares.

Cinco. Buenos Aires.

- UNICEF (2011) "Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses". Disponible en: http://www.ateneode-lainfancia.org.ar/uploads/Serv_Atten_Ninos_web.pdf

Bibliografía:

- Etchegorry, M. (Sin fecha) "Primera Infancia, el desarrollo entre la salud y la educación" Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba. Córdoba.
- Febre M.C. & Padula E. (2016) "La Orientación Familiar, como un tipo de intervención psicopedagógica en Atención Temprana" Trabajo final de grado. UCC. Córdoba.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005) "Libro Blanco de Atención Temprana". Ed. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid. Disponible en: https://www.fcsd.org/fichero-69992_69992.pdf
- Fernández, A. (2007) "Los idiomas del aprendiente". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Paín S. (1973) "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Disponible en: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/pain-diagnostico-y-tratamiento-de-los-problemas-de-aprendizaje.pdf>
- Perpiñán S. (2009) "Atención Temprana y familia" Editorial Narcea. España.
- Quiroga, A. (1996) "Matriz de aprendizaje" Ediciones





AUTORA: Lic. Ana Laura Antón
Mail: lic.anton@hotmail.com.ar

Profesora en educación inicial y Licenciada en psicopedagogía. Maestrando en salud materno infantil y capacitadora de la Red de Formación Docente de la Provincia de Córdoba. Docente en el instituto Católico Superior. Práctica en consultorio privado, discapacidad e integraciones escolares.

“HACIA UNA PREVENCIÓN PRIMARIA PSICOPEDAGÓGICA EN EL VÍNCULO MADRE – HIJO”

“Las relaciones tempranas adquirirían una jerarquía constituyente de la diversidad y la riqueza psíquica potencial, que transforma las relaciones con los progenitores en piedra fundamental y referencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamientos y aprendizajes.

El tipo de relaciones primarias determina la calidad de relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta”.

(Schlemenson, Silvia)

Palabras clave: Prevención Primaria - Protovínculo- Simbiosis Inicial – Deseo de Aprendizaje – Ley de Parto Humanizado

I- Introducción

El presente trabajo surge de nuestra motivación por indagar cuáles son las concepciones que guían el accionar de los diferentes actores de salud implicados en los primeros momentos de vida de cada ser humano acerca de la importancia del vínculo madre – hijo, desde la clínica psicopedagógica.

El método clínico psicopedagógico surgió a partir de la necesidad de abordar las perturbaciones en el aprender, siendo en la actualidad, como plantea Müller, aplicable a abordajes preventivos primarios, es decir, no sólo a sujetos que presentan perturbaciones, sino también a sujetos y grupos de aprendizaje “sanos”.

Los alcances de la prevención primaria cómo área de intervención psicopedagógica son muy amplios y aún insuficientemente explorados.

De acuerdo a lo antes expuesto, el propósito principal de este trabajo es realizar un aporte que contribuya al debate en torno al accionar de diferentes profesionales de la salud y la importancia que los mismos le otorgan al desarrollo y fortalecimiento del vínculo madre-hijo, permitiéndonos reflexionar desde la especificidad de la psicopedagogía acerca de la prevención pri-

maria en dicho vínculo.

En este sentido, hemos realizado una revisión que contemple un recorrido bibliográfico en relación a la constitución del rol psicopedagógico, su quehacer profesional, y la vinculación existente entre la Psicopedagogía y prevención primaria; asimismo, hemos incluido en el marco conceptual del trabajo aportes acerca de la importancia de las figuras parentales en la constitución subjetiva y en la instauración del deseo de aprendizaje. Igualmente hemos incluido los diferentes momentos que atraviesan madre e hijo desde la preconcepción, cruzando los momentos de embarazo, parto y postparto.

Se realizará estudio de casos, desde una estrategia del tipo exploratorio, contemplando cuál es la concepción que sustenta el accionar de los diferentes actores involucrados (profesionales referidos) en los primeros momentos de vida, y su concordancia o discrepancia con la experiencia narrada por madres que han sido asistidas en centros de atención privados y públicos de la Ciudad de Córdoba.

Referentes Teóricos - Conceptuales:

La Prevención Primaria:

Desde el ámbito específico de la promoción de la salud “existe una invitación implícita a la producción de conocimientos y a la consecuente construcción y ejecución de estrategias operativas” (Bergonzo, Alicia; 1994)

El concepto de prevención alude a una “precaución que se toma para evitar un riesgo”. Prevenir es “apercibir, preparar y disponer con anticipación las cosas para un fin; prever, conocer de antemano un daño o perjuicio”.

Prevención Primaria en Psicopedagogía

Siguiendo a Müller podemos decir que el objetivo de una actitud Psicopedagógica Preventiva es ir más allá del paciente e interesarse por las circunstancias en las cuales la enfermedad tiene la probabilidad de desarrollarse.

La prevención en psicopedagogía apunta a mejorar la calidad de vida en cuanto a los aprendizajes, en los distintos momentos de la vida y en las situaciones críticas.

La psicopedagogía clínica aplicada a abordajes preventivos primarios, sobrepasa el enfoque unilateral, individualista del “niño problema”, para abordar situaciones disfuncionales, así como situaciones críticas esperables en el desarrollo y la vida humana, personal, grupal, familiar, institucional o comunitaria. La prevención primaria posee como última finalidad mejorar la calidad de vida para todos los integrantes de la sociedad.

Relaciones Primarias y deseo de Aprendizaje

Actividad Representativa

Piera Alagnier, psicoanalista italiana, elaboró uno de los modelos de interpretación de la génesis de la actividad representativa en la infancia. El mismo, defiende la hipótesis, que la actividad psíquica se encuentra constituida por el conjunto de





PARTO RESPETADO

tres modos de funcionamiento: el proceso originario, el proceso primario y el proceso secundario. Estos tres modos de funcionamiento no están presentes desde un primer momento sino que se suceden temporalmente y pueden ser evaluados a partir del análisis de la actividad representativa con la que se expresan.

El Aprendizaje

Entendemos por aprendizaje a toda aquella modificación del comportamiento no debida a factores de maduración biológica. Siguiendo el planteo de Silvia Schlemenson podemos afirmar que el ser humano, a diferencia del conjunto de los animales, construye sus aprendizajes en forma reflexiva. La calidad del mismo parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado.

“Aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que el sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que le convocan”.

Así comprendido, el proceso de aprendizaje sería asimilable a una suerte de movimiento libidinal, por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos. La disponibilidad psíquica para aprender revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos.

La disposición para el aprendizaje tiene entonces una relación mayor con la vigencia de un deseo, que con el potencial para concretarlo.

La forma de pensar y procesar los conocimientos tiene relación con las características personales del sujeto que aprende, quien a través de ellas se intenta reencontrar con situaciones que le producen placer y evitar aquellas que le producen sufrimiento. Se reconoce como situaciones placenteras aquellas que representan, en algún aspecto, rasgos sobresalientes de objetos y sujetos conocidos con los que sostuvieron experiencias libidinales satisfactorias. El deseo de apropiación o rechazo de determinados aprendizajes se produce por la elección inconsciente de aquellos objetos que generan atracción o evitación por las significaciones históricas que movilizan.

Apropiarse de novedades e interesarse por la realidad reedita aspectos básicos de las marcas que la historia de las relaciones pasadas, dejan en el sujeto.

La teoría psicoanalítica ofrece una interpretación posible para comprender la potencialidad constructiva o evitación restrictiva de determinadas áreas de la realidad. Las experiencias que fundan las distintas formas de aprendizaje comienzan en el momento mismo del nacimiento, oportunidad en que las figuras parentales imprimen particularidades de relación que el niño intentará reeditar con los objetos con los que interactúa.

La madre, única representante de la realidad en el momento del nacimiento del niño, al asistirlo en sus necesidades produce una impronta libidinal y de sentido, que este busca inconscientemente reencontrar en su relación con los objetos cuando su realidad originaria se modifica.

Las relaciones tempranas adquirirían una jerarquía constituyente de la diversidad y la riqueza psíquica potencial, que transforma las relaciones con los progenitores en piedra fundamental y referencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamientos y aprendizajes.

El tipo de relaciones primarias determina la calidad de relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta.

El acto de investimento, representado desde el comportamiento manifiesto a través del interés y/o habilidad que el sujeto tiene para operar con determinados objetos y no con otros, es la actualización y la expresión de un movimiento libidinal cuya motivación básica es la búsqueda de placer.

Habiendo comprendido entonces, que son las relaciones primarias las que sentarán la piedra fundamental y referencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamientos y aprendizajes, hemos de ahondar ahora en la complejidad que presenta el desarrollo del deseo de aprendizaje, realizando una mirada amplia que contenga los datos pertenecientes al desarrollo tanto físico como psíquico del sujeto desde los comienzos de la vida.

Preconcepción

Sostenemos que la vida de cada individuo comienza desde antes de su concepción, siendo imprescindible por ello tener en cuenta no sólo los cuidados relativos al embarazo y crianza, sino con igual énfasis, las situaciones que preceden a la existencia de cada ser, es decir, la preconcepción. Con ello hacemos referencia al conjunto de intervenciones destinadas a identificar y modificar los riesgos biomédicos, de conducta y sociales. La Academia Americana de Pediatría y el Colegio Americano de Obstetricia y Ginecología clasifican a los principales componentes del cuidado preconcepción en cuatro categorías a saber: Evaluación física, Detección de riesgos, Vacunaciones y Consejo médico.

La Concepción

Una vez producida la concepción, durante las 40 semanas de embarazo, tanto la madre como el niño sufrirán innumerables cambios físicos y psíquicos.

“El embarazo es la etapa más importante en el crecimiento del ser humano.

El hombre de niño a adulto crece 25 veces, el hombre de huevo a niño por nacer crece 6 billones de veces...”

Parto

El parto humano, también llamado nacimiento, es la culmina-





ción del embarazo humano, el periodo de salida del infante del útero materno.

El proceso del parto humano natural se categoriza en tres estadios: el borramiento y dilatación del cuello uterino, el descenso y nacimiento del bebé y el alumbramiento de la placenta. Aunque el parto puede asistirse con medicamentos como oxitócicos y ciertos anestésicos y una posible episiotomía, todo esto no debe hacer nunca de manera rutinaria, el parto más seguro es el que evoluciona espontáneamente y en el que no se interviene de forma innecesaria. En algunos embarazos catalogados como de riesgo elevado para la madre y/o el feto, el nacimiento ocurre por una cesárea, es decir, la extracción del bebé a través de una incisión quirúrgica en el abdomen.

Control del trabajo de parto

Los centros asistenciales equipados con salas de parto tienen diferentes procedimientos y protocolos en la atención del parto. Entre los más frecuentes usados para el monitoreo de la madre y su bebé, están:

- Auscultación
- Dinámica uterina
- Control de signos vitales
- El tacto vaginal

La vigilancia clínica de la evolución del trabajo de parto puede prevenir, detectar y manejar la aparición de complicaciones que pueden desencadenar daño, a veces irreversible o fatal para la madre y el recién nacido

Papel de la pareja en el parto

Cada vez es más evidente que la participación de la pareja de la mujer durante el nacimiento conduce a mejores partos y también afectan de manera positiva los resultados postparto

El Parto Respetado

El parto y el nacimiento respetado se fundamenta en la valoración del mundo afectivo-emocional de las personas, la consideración de los deseos y necesidades de sus protagonistas: madre, padre, hija o hijo y la libertad de las mujeres o las parejas para tomar decisiones sobre dónde, cómo y con quién parir, en uno de los momentos más conmovedores de su historia.

Lo opuesto es el proceso de medicalización habitual en el que el destino de la mujer y su hijo es-tá sujeto a procedimientos de intervención rutinarios que no consideran las diferencias y especificidades individuales, transformando en violentas las actitudes asistenciales.

En el artículo: "La hora siguiente al nacimiento: no "despierten" a la madre" de Michel Odent se propone que la hora siguiente al nacimiento es, sin duda, una de las fases más críticas en la vida de los seres humanos. Los entornos culturales están determinados en gran medida desde el principio de la interacción madre-recién nacido. La primera hora siguiente al nacimiento puede ser vista desde multitud de perspectivas complementa-

rias, que demuestran la complejidad del momento de parto y postparto.

Estados Emocionales Post Parto

Las emociones del periodo de postparto pueden adquirir una amplia gama de matices, condicionados por diversos factores, tanto biológicos como psicológicos y sociales.

Durante el periodo del embarazo la madre, progresivamente ha construido una imagen de su hijo, basada en sus deseos y expectativas, como así también basados en la percepción que tiene de su bebé, de sus movimientos y reacciones. Al llegar al parto la madre debe estar preparada para afrontar la separación física y adaptarse al bebé real y a sus necesidades. La madre debe estar dispuesta a vincularse con el bebe, lo cual conlleva un trabajo de adaptación. Esto supone una conmoción en sus posturas anteriores, sus vínculos, su imagen de sí misma... resultado de esto, es una nueva identificación maternal, una focalización de los afectos de la mujer y la capacidad de reconocer y adaptarse a una nueva realidad.

Lactancia

Dentro de este vínculo fundamental madre-hijo, un momento de particular importancia es el de la alimentación, entendemos que durante el amamantamiento la madre no sólo provee alimento y satisfacción nutricia al niño, además de la leche la madre ofrece al niño el contacto con el otro, la mirada del otro. Desde la corporalidad la madre se vincula con el bebé, brindándose, invistiendo al niño libidinalmente, investidura que una vez producida hará que la energía libidinal nunca más pueda volver a cero, sino que se encuentre "perturbada" desde el principio y para siempre...

Aspecto Metodológico

Introducción

Si bien encontramos trabajos sobre prevención en las áreas de salud y educación, no hallamos antecedentes de trabajos relacionados sobre prevención primaria en el vínculo madre-hijo orientado desde la Psicopedagogía.

Nos propusimos realizar un estudio de casos.

En función de nuestro propósito principal, el objetivo propuesto para el trabajo de campo fue conocer la concepción que posee el equipo de profesionales acerca del vínculo entre la madre y el bebé recién nacido hasta los cuatro meses de vida, a través del relato de las madres.

En relación al objetivo de trabajo, la entrevista resultó el instrumento más adecuado para conocer el accionar de algunos profesionales de la salud acerca de la importancia e implicancia en la constitución subjetiva de la simbiosis inicial madre-hijo.

Las entrevistadas fueron madres atendidas en diferentes centros de salud, privados y públicos de la ciudad de Córdoba cuyos





hijos no superan el año de vida.

Descripción de la población y muestra

La muestra de este trabajo se conformó por 20 (veinte) madres en etapa de puerperio; 12 (doce) de las entrevistadas fueron asistidas en centro de salud público y las restantes en sanatorios o clínicas privadas, todas en Córdoba capital.

Técnicas utilizadas en la recolección de datos

Dado el carácter exploratorio del presente trabajo se eligió como instrumento para recolectar información la entrevista administrada a madres asistidas en centros de salud privados y públicos de la ciudad de Córdoba capital.

Las preguntas incluidas en la entrevista son de carácter semi estructurado otorgando a las entrevistadas la posibilidad de expresar su opinión de forma más extensa.

Se realizaron entrevistas a madres que fueron atendidas en diferentes nosocomios de la ciudad de Córdoba con el objetivo de examinar la actuación profesional a partir del relato de sus experiencias, confrontando el accionar del equipo médico en los distintos contextos.

Resultados Alcanzados

Luego del análisis de las entrevistas realizadas y de acuerdo al discurso de las entrevistadas hemos podido concluir que los profesionales encargados de asistir a las embarazadas y mamás en situación de parto, desarrollan acciones que omiten lo establecido en la Ley de Parto Respetado.

Advertimos en el discurso de las madres que el carácter privado o no privado de las instituciones que se encargan de asistirlos, no influye directamente en el accionar de los profesionales involucrados, es decir, el desempeño de estos, no indica diferencias significativas entre centros de salud privados y no privados.

Asimismo, la información brindada a las madres es similar en ambos casos. La predisposición de los médicos a realizar diferentes tipos de partos es nula. Los conocimientos ofrecidos por los diversos profesionales a las mamás, sólo contemplan los aspectos físico o médicos, sin tomar en cuenta el aspecto vincular y socio-afectivo al que reconocemos como primordial para el desarrollo y fortalecimiento del vínculo madre – hijo que determinará posteriormente, la conformación de las matrices de aprendizaje, aspecto fundante en esta investigación.

Desde nuestra visión como psicopedagogas, el protovínculo se configura como una instancia relacional primaria que opera como sostén y condición de posibilidad inmediata, junto a la organización biológica de la génesis y del psiquismo humano. El sujeto se constituye en esa estructura interaccional en cuya interioridad construirá sus primeros modelos de aprendizaje y relación.

En referencia a la muestra seleccionada de la población que acude a cada uno de los centros de salud, observamos una diferencia sustancial de los contextos sociales a los que pertenecen las entrevistadas. En los centros de salud privados la población atendida es de sector medio – medio alto, correspondiendo a madres con trabajo estable y efectivo que pueden gozar de licencias por maternidad y poseen acceso a diferentes medios de información, en cambio las mamás atendidas en los centros de salud no privados correspondían a un nivel medio bajo - bajo, la mayoría de ellas eran jóvenes de corta edad, de diferentes barrios urbano marginales de la ciudad de Córdoba y en la mayor parte de los casos recibían subsidios del estado al no poseer trabajo estable.

La omisión de información por parte de los profesionales a las mamás, se nos plantea una vez más como una situación de desigualdad e injusticia. Consideramos que la conformación del vínculo entre la madre y su hijo, no debe estar determinada por las posibilidades de acceso a la información de las madres, sino que, por el contrario debería estar garantizado por el Estado. Hecho que deja en evidencia la inexistencia de un ente regulador de los servicios médicos que se encargue de garantizar el cumplimiento de la Ley de Parto Humanizado que se encuentra en vigencia desde el año 2004.

Si bien, las mamás asistidas en los centros de atención privado, pudieron informarse y formarse a través de internet, revistas, libros y cursos de psicoprofilaxis perinatales, éstas sólo representan una reducida fracción de la población seleccionada. Las restantes, por su condición socioeconómica, quedan libradas a lo que el Estado pueda proveer; es así, que si éste no garantiza su formación e información, estaría incurriendo en un acto de desigualdad. A partir de lo cual, es que surge el cuestionamiento, desde la psicopedagogía, sobre cómo podemos contribuir a la prevención primaria igualitaria en los diferentes estratos sociales.

Desde nuestra visión como psicopedagogas, consideramos al ser humano como un ser bio-psico-social, es por ello que la solución a estos cuestionamientos convocan a una resignificación interdisciplinaria de los momentos de embarazo, parto y postparto.

Por eso, apreciamos el aporte de diferentes áreas del conocimiento y trabajo humano. Creemos que para modificar la asistencia a la mujer embarazada y en situación de parto, se deben realizar cambios desde diversos ámbitos:

- Aspectos edilicios: se deben repensar las instituciones y establecimientos de forma tal, que se diseñen espacios preparados para el desarrollo del trabajo de parto y parto en compañía de al menos una persona elegida por la madre. El espacio debe estar diseñado para que la embarazada deambule libremente y tenga la posibilidad de cambiar de posición como ella sienta que es necesario. Deberían, las salas de parto, estar provistas





del instrumental necesario para que los nacimientos se desarrollen de la forma que la madre decida adoptar; esto implicaría desprenderse de la visión que toma al médico como centro de la escena para que el mismo se convierta en un acompañante y guía del parto. Las luces, los sonidos, y las intervenciones innecesarias deberían tomar siempre en cuenta los deseos de la madre.

- La formación profesional de los gineco-obstetras, neonatólogos y enfermeras, debería incluir argumentos psicológicos y psicopedagógicos que propicien la comprensión de los momentos de embarazo, parto y post-parto, como escenas fundantes para el desarrollo del ser humano como una persona íntegra. Los planes de estudio de los profesionales del área de la salud obligarían a comenzar a comprender al sujeto como una totalidad en la teoría y en la práctica y concebir al momento de embarazo y parto como un evento trascendental en la vida, no como una enfermedad que debe "atenderse".

- Sociológicamente, cada grupo humano posee un determinado modo de vivir los eventos significativos determinado por el bagaje cultural de cada subgrupo o etnia, lo que condicionará la experiencia del parto. Sostenemos, al respecto, que el Estado es quien debe garantizar, una vez más, el respeto por estas concepciones y el cuerpo médico adaptarse a ellas, no a la inversa.

- Desde el punto de vista económico, observamos que se concibe al momento del parto, como un negocio, ya que el lugar en donde se puede parir es determinado por las posibilidades de la madre de acceder o no a medicina pre-paga. Las posibilidades de aliviar el dolor durante el trabajo de parto, dependen de la disponibilidad económica de la madre, ya que la anestesia se ofrece como una alternativa, sólo si la madre cuenta con una obra social que la cubra o dispone de dinero para afrontar el gasto.

- Si se contempla a la lactancia sólo desde el punto de vista nutricional, podemos afirmar que la calidad de las leches maternizadas que hoy se encuentran en el mercado es compatible con la calidad de la leche materna, lo cual deja sin eficacia este argumento. Una vez más, y desde una posición preventiva es que debe repensarse la formación de los profesionales implicados, ya que la importancia de la lactancia materna no radica en el aspecto nutricional solamente, sino que es en el aspecto vincular en donde encuentra sus fundamentos.

Nuestros pensamientos sobre los momentos de embarazo, parto y post-parto implican cambios sustanciales en la manera de diseñar y operar los espacios de salud. Somos conscientes de que el proceso de modificación de las condiciones de atención del embarazo y parto es un reto, que requerirá de procesos

graduales de sensibilización, formación y adaptación.

Es importante modificar las condiciones de comodidad y dignidad para la madre, y también que dichas modificaciones sean cómodas para el personal médico, que no afecten los elementos de seguridad e higiene, ni el marco normativo de la atención del parto.

Esperamos que esta investigación favorezca la concientización en el cumplimiento de las pautas contenidas en la Ley de Parto Respetado. Esto, permitirá la sensibilización de la atención de los momentos de previos, durante y posteriores del parto, con el objetivo promover el trabajo interdisciplinario en post de un cambio progresivo favorable del accionar de los profesionales participantes en el cuidado, tanto físico como psíquico de la madre y su hijo.

"Para cambiar el mundo, antes hay que cambiar la forma de nacer"

Michel Odent

Bibliografía

- BERGONZO, Alicia, "Aportes a la identidad del rol del psicopedagogo" en Revista Psicopedagógica, 1993, Córdoba, Colegio de psicopedagogos.
- BERGONZO, Alicia. "Áreas de intervención psicopedagógica" en Revista Psicopedagógica 1994, Córdoba, Colegio de Psicopedagogos.
- BLEICHMAR, Silvia. "Primeras inscripciones, primeras ligazones" en La fundación de lo Inconsciente, destinos de la pulsión, destinos del sujeto. Buenos Aires, 1996.
- BOWLBY, John, El Apego, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009
- CALVO DE SUZUKI, Elizabeth. Encuadre de la tarea en Clínica psicopedagógica, Clínica Psicopedagógica I, Buenos Aires, 1992, Fundación Suzuki.
- COSACOV, Eduardo, Introducción a la psicología, Córdoba, Editorial Brujas, 5Ta edición, 2005
- DABAS, Elina. Conferencia: Nuevos escenarios en Psicopedagogía. Congreso Nacional de Psicopedagogía. Córdoba. 1999.
- GUIDICE-PIOVIANO, "La Psicopedagogía hoy, propuestas, alternativas" en Revista Psicopedagógica, 1995, Córdoba, Colegio de psicopedagogos.
- KAROL, Mariana. "Algunas cuestiones para pensar acerca de la psicopedagogía y su constitución como disciplina", Buenos Aires, 1992, Departamento de publicaciones de la facultad de Psicología, U.B.A.
- MÜLLER, Marina, La Psicopedagogía y los Psicopedagogos, Aprender para ser, Buenos Aires, Ed. Bonum, 1993.
- MÜLLER, Marina. "Psicopedagogía: entre la Clínica, la Prevención y la Transversalidad Cultural" en Recuperación de ponencias 1995-1996. Comisión de Actualización y Perfeccionamiento del Colegio de Psicopedagogos de Córdoba. Córdoba. 1999
- MÜLLER, Marina. Intervención Clínica y de prevención en Psicopedagogía, Docentes tutores, orientación educativa y tutorías, Buenos Aires, Editorial Bonum, 1999.





INSTITUTO
CATÓLICO
SUPERIOR

www.incasup.edu.ar