

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

El cuerpo como potencia. Dispositivos de una investigación-acción.

Norberto Mazzolini, Mariel Danazzo, Paula Nieto, Maria Laura Arias y Roberto Sotelo.

Cita:

Norberto Mazzolini, Mariel Danazzo, Paula Nieto, Maria Laura Arias y Roberto Sotelo (2015). *El cuerpo como potencia. Dispositivos de una investigación-acción. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/622>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El cuerpo como potencia. Dispositivos de una investigación-acción

Autores: Mariel Danazzo, Paula Nieto, Roberto Sotelo y Norberto Mazzolini

Institución: CREDA

Norberto Mazzolini - norbermazzolini@hotmail.com

Mariel Danazzo - mdanazzo@yahoo.com.ar

Paula Nieto - paulita.nieto@hotmail.com

Roberto Sotelo - robisotelo@gmail.com

Resumen

Con el presente trabajo pretendemos desarrollar una articulación entre la discapacidad y la temática del saber/poder desde la experiencia de un espacio institucional llamado CREDA. Abordar precisamente la discapacidad desde nuestra perspectiva nos permite compartir prácticas que no se sostienen en parámetros que toman “el objeto-discapacidad” y sus respectivos recortes disciplinarios. Introducir dicha propuesta promueve que construyamos reflexiones a medida que vamos recorriendo estas vicisitudes. Las reflexiones desplegadas “en situación” conllevan un criterio de “problematización permanente” cuyo funcionamiento presenta la forma de una investigación-acción. Se tratará del tránsito por un “campo de problemas” que habilita estrategias colectivas de trabajo en una trama institucional donde niños y jóvenes se agencian de recursos terapéuticos y expresivos. “Agenciar-se” en lugar de ser capturados como cuerpos-objeto de saberes aplicados. Proponemos entonces compartir ciertos análisis acerca del desafío que implica desmarcarnos de la aplicación de esos saberes que, como actualización de relaciones de poder y en nombre de un supuesto tratamiento”, exilian los cuerpos al territorio franco de la desigualdad.

Palabras clave: Poder, Investigación, Arte, Lectura, Corporalidad

Introducción

Podemos considerar que el presente trabajo desarrolla una articulación entre el cuerpo en la discapacidad y la temática del saber/poder desde la experiencia realizada por un espacio institucional llamado C.R.E.D.A. (Centro de Rehabilitación y Estimulación de APUBA).

C.R.E.D.A. es un centro terapéutico que brinda un servicio a niños, adolescentes y jóvenes-adultos con discapacidad cognitiva, con o sin compromiso motriz, hijos de trabajadoras y trabajadores de la Universidad de Buenos Aires.

Nuestra intención como equipo institucional tiene que ver, en principio, con pensar la discapacidad desde una perspectiva que nos permita plantear preguntas y alternativas respecto de aquellas que se sostienen en parámetros que la toman como un "objeto" de distintos recortes disciplinarios.

Introducir esta propuesta implica abordar una práctica que nos permita analizar nuestras intervenciones a medida que vamos recorriendo sus vicisitudes. Este modo de plantear nuestra modalidad de trabajo tiene el criterio de una "problematización permanente" cuyo carácter se presenta en la forma de lo que podríamos llamar una "investigación-acción" (Lewin, 1946 / Castillo, 2013). Se trata entonces de plantear un "campo de problemas" (Fernandez, 1988) que considera estrategias colectivas de trabajo en una trama institucional donde niños y jóvenes, a través de un servicio terapéutico no sean captados como cuerpos-objeto de una rehabilitación.

Considerando el saber/poder en torno a la discapacidad

No nos es posible indagar la temática de las discapacidades, el cuerpo y las implicaciones con el saber/poder sin enmarcar ciertas herramientas conceptuales que nos habiliten a plantear cómo entendemos esa conexión entre el saber y el poder.

Tomar al saber y al poder de manera conectada es ya asumir una perspectiva teórica que encontramos en el pensamiento de Michel Foucault. Para el filósofo francés el poder es entendido como "relaciones de fuerzas" que tienden a componer un diagrama de acciones que se afectan mutuamente. Podríamos definirlo como una red de "acciones que impactan sobre otras acciones... del tipo incitar, inducir..." (Foucault, 1976).

Un campo social, comunitario o institucional se constituye precisamente a través de ese tejido de relaciones que conforman un diagrama de (relaciones de) poder.

Ahora bien, ese diagrama es el que va a producir las distintas relaciones sociales que experimentamos efectivamente en la cotidianidad de nuestras vidas. Esta efectividad debe cumplimentarse de manera ineludible con la presencia de los recursos que le proporciona el saber a ese diagrama de poder. Las distintas tecnologías del saber como las dedicadas a educar, curar o —en nuestro campo— rehabilitar, permiten que las relaciones de poder “penetren en los cuerpos” (Foucault, 1979). Es mediante los instrumentos y técnicas del saber que se “actualizan” las relaciones de poder, haciendo de “puente” para que las acciones de las personas se encuadren en determinadas funciones y lugares sociales o, dicho de otra manera, habiten un diagrama de poder determinado.

Esta herramienta introductoria de corte *foucaultiano* nos podría ser de utilidad para darle lugar a los registros del trabajo cotidiano del servicio que brindamos desde el C.R.E.D.A. A este trabajo que se enmarca, en principio, en una tarea asistencial en el contexto de una institución de carácter sindical —A.P.U.B.A. (Asociación del Personal No Docente de la Universidad de Buenos Aires)—, le acoplamos las preguntas acerca del impacto que tienen nuestras acciones terapéuticas y educativas en sus destinatarios.

Para ello será necesario poder investigar los procesos de nuestra “implicación” (Felix Guattari, 1981), desde de los que intervenimos, teniendo en cuenta que la manera en que desplegamos los distintos dispositivos institucionales de atención podrá actualizar o no relaciones de poder desigualadas.

Hacia una investigación-acción

En los debates sobre las distintas maneras de pensar las prácticas en discapacidad, es frecuente encontrar relaciones de confrontación entre las posiciones que, por un lado, centran la cuestión en lo biológico, considerando solo al cuerpo y su déficit y, por otro, aquellas que plantean a la discapacidad como una producción social sostenida por una “ideología de la normalidad”. A nosotros, en tanto equipo que intenta diseñar dispositivos de intervención, nos parece de suma utilidad los aportes de Indiana Vallejos y su equipo. La autora considera que es necesario desmarcarnos de análisis binarios de ese tipo y pensar en una mutua implicación; tanto en la prestación de servicios de asistencia terapéutico-educativa, como en los aspectos sociopolíticos (de exclusión) que operan como factores “discapacitantes”. Dice Vallejos que

los términos terapéuticos y sociales —como obstáculos a pensar— se encuentran en permanente tensión; es decir, jamás aparecen en la práctica “en forma pura” (Vallejos, 2011).

Sosteniendo esa tensión podremos entonces pensar prácticas que habiliten, para sus destinatarios, la categoría de “usuarios” y no meramente de “pacientes”. En nuestro caso, los usuarios que reciben el servicio del C.R.E.D.A. serán precisamente la comunidad de hijos e hijas de trabajadores universitarios de la UBA. Este cambio de nominación implica, a nuestro entender, una modificación de perspectiva que va a promover otra manera de “tramar” las relaciones de lo que se conoce como “asistencia”. En relación a esta perspectiva nos cabe preguntar entonces: ¿En qué diagrama de poder quedarían tramados los cuerpos de nuestros usuarios? Si revisamos de qué modo el saber se despliega en nuestro hacer, ¿podríamos propiciar tramas diferentes?

Siguiendo el curso de estas preguntas, entendemos que la posibilidad de nuevas configuraciones de tramas relacionales va a tener que ver en cómo ponemos en juego las herramientas de nuestra propia formación. El procedimiento del saber vertical *per se* de los que brindamos el servicio tendrá que ser “tensado” hacia una modalidad horizontal donde los recursos, saberes, estilos —en suma, las singularidades de los usuarios— sean alojadas y habilitadas. Esto implica ir construyendo un saber transversal que procure, mediante un proceso permanente de revisión, la posibilidad de convertir en “reversibles” (Michel Foucault, 1976) las relaciones propias del saber/poder que componen el binomio Equipo institucional-Usuarios.

Promover esa “reversibilidad” al menos nos instalaría en un proceso que funciona en un “campo de problemas” cuyo instrumento —como venimos anticipando— introduce la experiencia del trabajo del C.R.E.D.A. en el marco de una “investigación-acción” (Lewin, 1946 / Castillo, 2013).

La manera en que se desenvuelve una investigación-acción permite realizar problematizaciones que van a ligar “experiencias en curso con hechos sociales” (Castillo, 2013), cuestión que consideramos de relevancia para sostener esa tensión entre lo asistencial y lo social a la que nos venimos refiriendo. Esto implicaría investigar cualitativamente un campo heterogéneo que no precisa “recortar” objetos de aplicación disciplinaria que solo capturarían en tablas preestablecidas a todas y cada una de las acciones de los niños y jóvenes con los que trabajamos.

El propósito de construir estos “enunciados de práctica” es que —a nuestro entender— portan la particularidad y la ventaja de producirse a medida que realizamos las intervenciones, adquiriendo el trabajo un carácter dinámico y cambiante, sujeto a las modificaciones que el propio proceso de intervención y de intercambio con los “usuarios” genera.

De esta manera, asumimos que —al poder reinventar nuestras intervenciones a partir de las múltiples cuestiones que puedan presentarse— la problematización como método de trabajo se convierte en “capacidad productiva” (Fernandez y Col, 2005).

Alojados sus distintos saberes, los usuarios devienen “participantes” de un proceso terapéutico-educativo que abre la posibilidad de una “gestión colectiva” de asistencia. En la misma, terapeutas, talleristas y los participantes con sus familias pueden llevar a la práctica aquella afirmación colectivista que decía: “Desde cada uno de acuerdo con su posibilidad hacia cada uno de acuerdo a su necesidad...” (Proudhon, 1849).

En torno al trabajo con personas que presentan alguna discapacidad

Los participantes que asisten a los talleres en el C.R.E.D.A. están inmersos en una realidad atravesada por la discapacidad. Y es, justamente esta situación, la que carga de prejuicios la mirada de los otros (de la sociedad en su conjunto), quienes por desconocimiento ignoran cómo acercarse, cómo mirar y cómo relacionarse con aquel que porta “el estigma”. Tomando palabras de Esteban Levin “la falla orgánica puede quedar estigmatizada, delimitada como una etiqueta (lugar inamovible, sin ligadura) que no hace red, que no hace lazo” (Levin, 1997).

Puede darse a la vez, originado por la misma ignorancia, un acercamiento desde la compasión y la lástima que perpetúa la idea de un vínculo asimétrico entre la persona “normal” y aquel que porta “la falla”. Si esto sucede dentro del marco de lo “social”, una “marca” más profunda aparece desde la instancia de la investigación médica. Entonces, ese cuerpo “marcado” se convierte en “objeto de estudio”, “objeto de investigación”. Se evalúa, se mide, se testea, se compara, se lo ubica dentro de unos patrones del orden de lo científico que pueden ser útiles en función del análisis y caracterización de determinada patología, pero de nada sirven a la hora de reconocer a ese otro “marcado”, “estigmatizado”, como un “otro” en toda su subjetividad.

Los coordinadores de las de “áreas artísticas -expresivas” conformamos —dentro de la institución— un equipo de trabajo “interdisciplinario” junto con profesionales que desarrollan

su actividad en el marco de disciplinas específicas (psicología, neuropsiquiatría, psicopedagogía, psiquiatría, neurología, nutrición, kinesioterapia, fonología, psicomotricidad, asistencia social). Con ellos compartimos nuestros saberes y nuestras inquietudes pero, en lo que a nuestro trabajo específico respecta, el nombre de “la patología” es un dato (tan solo un dato) que hace a la información general pero que, de ningún modo, determina la tarea.

Desde el momento en que nominalizamos la denominación “participantes” —en lugar de “pacientes”— para aplicar a los niños, jóvenes y adultos que asisten a nuestros talleres, estamos ofreciendo un espacio donde el encuentro se produce entre sujetos, en una relación que *tiende* a la apertura y a la participación. Participación que, en lo social, se dificulta por la condición de ser personas con discapacidad caracterizadas por una mayor vulnerabilidad en relación a la inserción dentro de la comunidad y a las posibilidades de desenvolvimiento autónomo.

Como ya afirmamos en la introducción, existe una “verticalidad *per se*”, entre los participantes y quienes coordinamos las actividades, quienes portamos “el saber”. Los que ocupamos el rol de coordinadores somos portadores de diversos saberes que fuimos adquiriendo con el correr del tiempo a través de la información, las experiencias, la capacitación y los diversos recorridos con logros y frustraciones. En este punto, cabe entonces describir el trabajo que desarrollamos para comprender cómo se comparte ese saber y, en el intercambio, cómo se reelabora, impacta y se transforma. Una transformación que tiene lugar en el contexto del diálogo abierto y que pone en juego, como dice Cecilia Bajour en su trabajo “La escucha como postura pedagógica”: “la importancia dada a la palabra del otro, a la valoración subjetiva de lo que el otro puede construir por medio de su mirada, su discurso y su experiencia” (Bajour, 2007).

Se trata entonces de generar espacios de intercambio teniendo en cuenta que la comunicación verbal es una manera de comunicarse pero no es la única; se “habla” a través de miradas, de gestos y de determinada actitud corporal. Esperar los tiempos del otro es premisa para quienes ocupamos el rol de coordinadores y, en esa espera, se transmite el interés por “escuchar” lo que el otro tiene para “decir”. Dice Levin: “únicamente por la mediación del Otro se instituye la imagen del cuerpo con la cual se identifica el *infans* y se conforma el yo. No hay esquema corporal por fuera de, o anticipadamente a, este proceso identificatorio” (Levin, 1997).

Los coordinadores, en el encuentro con los participantes funcionan como ese “Otro deseante”, que propone y estimula una respuesta, que espera una reacción: una mirada, un

sonido o grito, un gesto, un movimiento, un cambio en la respiración... cualquier signo de expresión puede ser valioso si *se está dispuesto a percibirlo*. En este intercambio de escuchas se estructura un vínculo afectivo, “receptáculo de diversas emociones”.

El cuerpo, poder y saber

El trabajo integral con el cuerpo, abordándolo de las partes al todo y del todo a las partes lleva a la búsqueda del autoconocimiento y, por ende, del desarrollo personal. En palabras de Jacques Dropsy... “no podemos (...) separar la vida psicológica de su expresión en el cuerpo y de las sensaciones físicas que se vinculan con ella...” (...) “la precisión y la sutileza de percepción de nuestros propios sentimientos depende de la sutileza y la precisión de nuestras sensaciones corporales” (p.47)

El trabajo corporal integral con el propio cuerpo incluye el abordaje de cinco contenidos relacionados entre sí en forma permanente que son: el cuerpo, el espacio, el tiempo, la energía y la creatividad. En la medida en que los participantes estén en proceso de asir estos contenidos tendrán mayores posibilidades de autodomínio, autocontrol y, por ende mayor flexibilidad para tolerar situaciones nuevas.

La “comprensión de estas situaciones nuevas, según Dropsy “solo puede surgir allí donde coexisten dos elementos: una experiencia vivida prácticamente y una toma de conciencia que permite aprehender su sentido. Cuando esta comprensión existe comprobamos que siempre ejerce un efecto de transformación sobre la totalidad del ser...”

La intención del método desde el rol del coordinador es entonces, llevar a la “comprensión” del propio lenguaje corporal que brinda no solo un saber sino también un poder.

El trabajo en los “Talleres Integrados” del C.R.E.D.A.

Antes de describir el trabajo que se realiza en las áreas artísticas del C.R.E.D.A., es necesario aclarar la base teórica que sustenta nuestra tarea.

La “Educación por el Arte” pone de manifiesto un entramado de lenguajes artísticos necesarios para llevar adelante el proyecto que se esté trabajando, haciendo hincapié en los procesos y no tanto en el producto estético acabado. Este abordaje se diferencia de la “Educación Artística”, orientada a la enseñanza de técnicas artísticas y sus códigos, donde se destaca el valor del "producto acabado" y los aprendizajes específicos que surgen de dicho trabajo.

La “Educación por el Arte” se nutre de distintas áreas expresivas como: la expresión corporal, el teatro, el teatro de títeres, la animación, la plástica, la música, la literatura, entre otras, que conforman un bagaje artístico orientado a lograr la sensibilización de los participantes. Las actividades realizadas desde esta concepción —que promueven la exploración, la investigación, el goce, el autoconocimiento, la senso-percepción y el conocimiento de los demás— acercan a los participantes a su propia cultura y, a la vez, promueven la diversidad cultural.

La modalidad en la dinámica del trabajo es “el taller”, cuya metodología está íntimamente ligada con la creatividad, con el juego y con “la experiencia directa con los sentidos”. Las actividades que allí se desarrollan comprometen a todos los integrantes del grupo (incluyendo a los coordinadores, quienes establecen un intercambio fluido con los participantes y se caracterizan por un perfil particular, dando lugar al “otro” en toda su dimensión). En el taller, la actividad grupal es fundamental (aunque no la única); el grupo permite la interacción, la interrelación, la confrontación de opiniones y la cooperación. El grupo es un espejo que le devuelve a cada participante el propio reflejo y el reflejo de los otros. El trabajo de taller tiene una distribución dinámica en el espacio físico dado que se adapta a las diversas propuestas que se van desarrollando.

Si bien los talleres tienen propuestas propias y específicas, el equipo de coordinadores tomó la decisión de que funcionen como “talleres integrados”. Esto significa que lo que se genere o desarrolle en alguno de ellos pueda ser tomado, continuado, reelaborado o recreado por los otros. Así, las “cosas que pasan” en un taller no quedan aisladas en el ámbito de ese taller sino que se proyectan hacia lo que sucede en los otros. Esto está favorecido de alguna manera porque los participantes son los mismos en los distintos talleres y los coordinadores también están presentes participando e interviniendo pedagógicamente en todos. El efecto que se buscó fue la instauración de un espacio recreativo y creativo conducido por un equipo interdisciplinario y de accionar integrado.

El Taller de Lectura

Cuando ideamos este proyecto nos planteamos cómo debería ser un taller de lectura dirigido a una comunidad atravesada por la discapacidad. Y aquí surgió un interrogante básico que no podíamos dejar de formularnos, no para encontrar la respuesta adecuada sino para iniciar una búsqueda de acciones que nos orientaran en una dirección a seguir: *¿Es posible pensar en un taller de lectura para personas que no están alfabetizadas?*

Esta pregunta germinal —hasta diríamos obvia o elemental— nos llevó a reflexionar sobre qué es “la lectura”, qué entendemos por “leer” y qué por “lector”. Así rescatamos una frase de la escritora Graciela Montes que sintetiza la clave del taller de lectura que debíamos ofrecer para este grupo tan particular: “Leer es construir sentido.” (Montes, 2007)

Siguiendo con el razonamiento de Graciela Montes podríamos decir que leer es algo más que descifrar signos escritos. Leer es construir sentido; se *lee* una imagen, se *lee* el entorno en el que estamos situados, se *leen* la mirada y los gestos de quienes nos rodean. La escritora afirma que “se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado.” (Montes, 2007)

El producto de esta construcción individual es el resultado de un trabajo del lector. Y para que esa construcción, ese trabajo, se haga “visible” es necesario que el lector pueda “darle voz” a esa lectura. Y, si tenemos la posibilidad, todos podemos “poner en palabras” esas construcciones de pensamiento, esas lecturas que hacemos en forma permanente. Dice Graciela Montes que no hay “analfabetos de significación”; “somos todos constructores de sentido. Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, ‘el dueño del cuento’.” (Montes, 2007)

Ante estos indicios (que mucho nos ayudaron a meditar sobre la cuestión) surgieron nuevos interrogantes: ¿Cuántas oportunidades en sus vidas tuvieron los jóvenes del C.R.E.D.A. para sentirse “los dueños del cuento”, tal como lo propone Montes? Seguramente muy pocas, o tal vez ninguna.

Indiana Vallejos y su equipo de investigación sostienen que esta sociedad se inclina a analizar la discapacidad “desde la perspectiva médica y pedagógica (que) obtura la oportunidad de una mirada más compleja, reafirma prácticas correctivas y legitima discursos normalizadores de los sujetos discapacitados.” (Vallejos et al, 2005). Analizada desde este punto de vista, la discapacidad termina siendo una “construcción social” que tiende a marginar y a relegar.

La discapacidad se define entonces a partir de la carencia, de la falta, de la diferencia. De este modo, el sujeto con discapacidad queda identificado y catalogado en la sociedad más por las cosas que “no puede hacer” que por las que realmente “puede hacer” o, mejor dicho, que “podría hacer” si se le brindara la oportunidad de demostrarlo.

Volviendo a nuestro planteo inicial, pensamos que para los jóvenes del C.R.E.D.A., los libros y la lectura eran de los tantos bienes culturales que la sociedad les hizo anotar en la lista del “no pueden”. Entonces, una de las primeras decisiones que tomamos fue empezar a imaginarlos como potenciales y posibles lectores; que los participantes de nuestros talleres

también son constructores de sentido, que pueden leer y que, por lo tanto, tendrían que poder ejercer su derecho a formarse como lectores.

El derecho a leer, en palabras de la antropóloga francesa Michèle Petit, significa “descubrirse o construirse”; implica “disponer de un tiempo de fantasía, sin la cual no hay pensamiento, ni creatividad; supone poder “compartir relatos, metáforas que los seres humanos se han transmitido desde hace siglos, o milenios” (Petit, 2001)

El recorrido que iniciamos dio lugar a que cada uno de los participantes fuera apropiándose del espacio del taller y enriqueciendo con su aporte personal la trama que estábamos construyendo entre todos; una trama tejida con el entrecruce de los significados y sentidos personales que generaban las lecturas y los libros que compartimos. En esa construcción individual —y al mismo tiempo colectiva— se hicieron tangibles nuevamente las palabras de Michèle Petit: “...la lectura puede ser, a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado. (...) incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal.” (Petit, 2001)

Después de ocho años recorriendo y compartiendo libros y lecturas los jóvenes del C.R.E.D.A. pudieron llevar adelante una práctica enriquecedora y adueñarse para siempre de ella. Y ese “adueñamiento” se hace visible cuando, por ejemplo, uno de ellos se levanta de su silla, revuelve entre los libros de la mesa, elige uno, pasa ansioso las páginas hasta que encuentra la imagen buscada y les enseña a sus compañeros cuál es “el lobo más feroz” para él. O cuando otra nos dice (con el libro elegido en la mano) “Me llevo éste” y espera a que completemos los datos en su “ficha de lectora” para comprometerse con el préstamo estampando su firma en ella.

Los chicos y las chicas del C.R.E.D.A. pudieron encontrar en la lectura una forma más de construir su mundo personal. Y no sólo eso, encontraron también la manera de compartirlo con los otros para enriquecerlo todavía más. Lograron “tomar la palabra”, jugar con ella, disfrutarla, ofrecerla y hacerse, definitivamente, “los dueños del cuento”.

A modo de cierre

El propósito de presentar los dispositivos de las áreas expresivas integradas con el taller de lectura, en el marco de lo que denominamos “Talleres Integrados” (Radio, Expresión Artística y Lectura) tiene que ver con compartir experiencias de trabajo desde las que apostamos a la transmisión de herramientas y recursos procurando configurar otras tramas de relaciones.

Si toda relación es relación de poder, y este se presenta mediante técnicas de saber, *el modo de esa trama* (entre los que transmitimos estímulos, herramientas y recursos terapéutico-educativos, y los participantes atravesados por la problemática de la discapacidad), será la variable permanente a tener en cuenta en nuestras acciones.

El transitar advertidos acerca de la “reversibilidad” en las relaciones de los binomios Equipo Institucional/Usuarios y/o Coordinadores-Participantes se convierte en el objetivo principal de nuestra Investigación- Acción. Así mismo tener este método para recoger los resultados de nuestra práctica, implica crear enunciados que serán el producto de un intercambio permanente que solo se produce desde una inevitable implicación y que permite “transversalizar” los saberes en juego.

La trama entonces estará facilitada por una “sensibilización” de los cuerpos que se despliega en virtud de ese bagaje expresivo que se pone en acto en una modalidad de trabajo que mantiene el criterio de asistencia pero con la premisa de no capturar las potencias en el déficit. De esta manera tomaremos las dificultades de cada quien como un índice singular entre otros y así convertirlo en la posibilidad inagotable de producción de novedades que amplíen el límite de lo posible .

Bibliografía

Bajour, Cecilia. “La escucha como postura pedagógica”. En: *Experiencias de Capacitación: El Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), 2007.

Castillo, Jorge. “La Investigación-acción”. Monografía. 2013.

Dropsy, Jacques. *Vivir en su cuerpo, expresión corporal y relaciones humanas*. Versión castellana de Alicia I. Rebello de Ferrero. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1982. Colección Técnicas y Lenguajes Corporales.

Fernández, Ana María. El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1988.

Fernández, Ana María y Colaboradores/as. Política y Subjetividad. Buenos Aires, Editorial Tinta Limón, 2005.

Foucault, Michel. Historia de la sexualidad. Tomo 1 La Voluntad de Saber .Madrid, Siglo veintuno editores, 1976.

Foucault, Michel. La microfísica del poder. Madrid, Ediciones De la Piqueta. 1979

Guattari, Felix, et al. *La intervención institucional*. México, Editorial Folios, 1981.

Levin, Esteban. *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1995. Colección Psicología Contemporánea.

Lewin, Kurt. “Action research and minority problems”. En: *Journal of Social Issues* 2, 1946.

Montes, Graciela. *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. 2da. ed. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007.

Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Traducción de Miguel y Malou Paleo y Diana Luz Sánchez. México, Fondo de Cultura Económica. 2001. Colección Espacios para la Lectura.

Proudhon, Pierre P. "The Coming Era of Mutualism". En: *Spirit of the Age*, I, 7 (August 18, 1849).

Vallejos, Indiana et al. "La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos". En: *Comunidad, discapacidad y exclusión social: La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Ana Rosato y Pablo Vain (coord.) et al. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005. Colección Ensayos y Experiencias.

Vallejos, Indiana. *Tensiones entre el modelo médico y el modelo social*. Buenos Aires, Cuadernos del Inadi, 2011.

XXXXXXXXXXXXXXXX

Palabras clave;