

# Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

## NÚMERO 18

Mayo de 2005

### Dirección:

- Pedro P. Berruezo (España)
- Juan Mila (Uruguay)

### Consejo de Redacción:

- Montserrat Anton (España)
- Pilar Arnaiz (España)
- Pablo Bottini (Argentina)
- Daniel Calmels (Argentina)
- Dayse Campos (Brasil)
- Blanca García (Uruguay)
- Alfonso Lázaro (España)
- Cristina de Leon (Uruguay)
- Miguel Llorca (España)
- Leila Manso (Brasil)
- Rogelio Martínez (España)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Ruth Rosental, (Argentina)
- Miguel Sassano (Argentina)
- Joaquín Serrabona (España)
- Begoña Suárez (México)
- Marcelo Valdés (Chile)
- Alicia Valsagna (Argentina)

### Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

### Domicilio:

Apartado 146. E-28230.  
Las Rozas (Madrid)

### Edición:

- Pedro P. Berruezo (España)

### E-mail:

revista@iberopsicomot.net

### Web:

www.iberopsicomot.net

### Edita:

- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788



## SUMARIO

	<i>Página</i>
<b>Editorial</b> .....	3
<b>Sesiones de Psicomotricidad Relacional Educativa con niños con Problemas Generalizados del Desarrollo y sus madres</b> (Ana Luisa Baca Lobera e Yma Ríos Orlandi) .....	5
<b>De Maestros a Psicomotricistas</b> (Adrián Domínguez Gil y David Sánchez León).....	19
<b>La importancia del vínculo en el proceso de separación e individuación (II)</b> (Laura Uchitel).....	31
<b>Grupo de orientação de pais e troca de experiências sobre o relacionamento pais/filhos</b> (Suzana Veloso Cabral) .....	61
<b>Influencia del nivel socioeconómico sobre los distintos factores que involucra la estimulación ambiental en preescolares</b> (Arlette Doussoulin Sanhueza) .....	105
<b>Resúmenes / Abstracts</b> .....	115
<b>Novedades bibliográficas</b> .....	119
<b>Normas de publicación</b> .....	123

vol. 5 (2)





# Editorial

## *De "quijotadas" y utopías...*

Usualmente decimos que alguien se embarca en una «quijotada», cuando antepone sus ideales a sus intereses o a su provecho propio, cuando sus acciones son esfuerzos para alcanzar utopías, cuando lucha frente a lo establecido, cuando lucha por revertir lo aceptado, lo que le es dado.

Según el diccionario de nuestra lengua, quijotada es una «acción propia de un quijote», y quijote (por alusión a don Quijote de la Mancha) es una persona «que antepone sus ideales a su conveniencia y obra desinteresada y comprometidamente en defensa de causas que considera justas, sin conseguirlo»<sup>1</sup>. Esta última acepción es sumamente bella, aunque de alguna manera nos deja sin final feliz para los emprendimientos utópicos...

Por suerte desde el principios de los tiempos ha dado quijotes el mundo, y desde hace ya cuatrocientos años, esta lengua que nos une, permitió parir de la pluma (y esto en ese entonces sin metáfora alguna) la genial novela de Miguel De Cervantes.

Este año, año de celebraciones por los cuatro siglos de la primera edición de la novela, han sido una excusa adecuada para volver a leer y releer el Quijote. Tal vez no, como se hacía en ese tiempo, donde muchos leían en voz alta para sí mismos y fundamentalmente para poder ser escuchados por otros. Hoy seguramente leemos para nosotros mismos y sin emitir sonido. Pero sea como sea, leemos y esto nos da enorme placer y nos habilita a la discusión y a la reflexión.

En realidad, la idea de editar la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, surgió como una utopía difícil de alcanzar. Hoy con muchos números y algunos años en las espaldas, la utopía ha dejado de ser tal, y la «quijotada» está teniendo final feliz. Claro que muchas veces la incertidumbre nos asalta al terminar un número, y al tener que estar pensando en el próximo, pero siempre es un nuevo desafío, que siempre nos hace bien, que siempre nos enriquece.

En varias oportunidades y en muchos lugares de este mundo, hemos comprobado que lo editado en nuestra Revista se lee, se discute, se estudia y se cita. Entonces

---

<sup>1</sup> Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. 21ª Edición. pág 1708. Madrid. 1992.

la inicial utopía pasó a ser una palpable realidad que toma caminos propios, caminos marcados por nuestros lectores.

Hemos peleado contra los molinos de la intolerancia, contra los molinos de la fragmentación del saber y los molinos de la negación de un saber distinto al propio. En esto también la utopía o la quijotada inicial cedió paso y espacio a la actual realidad.

Los Directores de esta publicación no somos quijotes, (no solo por no ser «secos de carnes» o «enjutos de rostro») pero estamos comprometidos a seguir siempre persiguiendo utopías, a combatir por conseguir que la psicomotricidad sea conocida y respetada por todos.

Hasta la próxima.

*Juan Mila y Pedro P. Berruezo*  
*Mayo de 2005*



# Sesiones de Psicomotricidad Relacional Educativa con niños con Problemas Generalizados del Desarrollo y sus madres

Practicing psychomotricity with Multisystem Developmental Disorder (MSDD) children and their mothers

*Ana Luisa Baca Lobera e Yma Ríos Orlandi*

## JUSTIFICACIÓN

La experiencia de investigación consistió en la observación detallada sobre la interacción corporal y verbal entre niños con problemas generalizados del desarrollo (PGD) y sus madres, durante 10 sesiones de Psicomotricidad Relacional Educativa (PRE).

Los objetivos que guiaron el trabajo fueron:

- Delimitar si las sesiones de PRE facilitan la interacción materno-filial; entendemos interacción como calidad en la relación, comunicación recíproca y disfrute de las actividades compartidas.
- Generar información acerca de las necesidades de un grupo particular de madres con niños con problemas generalizados del desarrollo.
- Delimitar si, debido a la experiencia con los problemas generalizados del desarrollo con sus hijos, estas madres perciben el concepto desarrollo de una forma alterna a la tradicional.

Como introducción se plantea en qué consiste la PRE y qué supuestos teóricos son los que guían su práctica. Luego se explicita por qué y cuáles elementos de la práctica tuvieron que reelaborarse para ser impartida al grupo de niños con PGD, describiendo la particularidad de los síntomas que ellos presentan. Se revisa brevemente el concepto desarrollo y se mencionan posiciones críticas al respecto.

Luego se explica el diseño de los objetivos de las sesiones y algunas observaciones resultantes. Estas observaciones fueron analizadas teniendo en cuenta el primer objetivo del estudio y el encuadre propio de las sesiones. Hemos cambiado el nombre de los participantes para honrar la confidencialidad descrita en la hoja de consentimiento que firmaron las madres antes de comenzar las sesiones. Al finalizar se presentan unas conclusiones y recomendaciones.

## **LA PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL EDUCATIVA**

En Psicomotricidad Relacional Educativa se trabajan algunos elementos teóricos y prácticos que le dan a la disciplina una particularidad que la hace diferente a la Psicomotricidad en su enfoque tradicional.

En este enfoque el sujeto se encuentra mediado por un cuerpo que está atravesado con significantes culturales que le preexisten. Los movimientos que éste genera poseen también una fuerte carga de significados que el sujeto utiliza como herramientas para expresarse consigo mismo y con los demás, impactando, de manera circular, a la misma producción de su cuerpo y de los movimientos que logra crear (Ríos y Baca, 2003).

El sujeto de la Psicomotricidad Relacional no necesita cargar con la exigencia de la perfección del movimiento, porque se encuentra en un encuadre que privilegia la intencionalidad de ese movimiento que, eventualmente, le llevan del acto al pensamiento y del gesto a la palabra (Franc, 2004). Dentro de los planteamientos teóricos de la PRE, están los que consideran que el sujeto desarrolle cambios y transformaciones, no solamente en la actividad motriz que el psicomotricista facilita, sino también en la psique, impactando las dimensiones emocional, social y cognitiva (Aucouturier, 1985; 1999; Franc, 2004).

Muchas de las conceptualizaciones que originaron la teoría y la práctica de la PRE tienen su origen en los trabajos de Wallon (Vila, 1986; Aucouturier, 1985, 1999; Llorca y Sánchez, 2003; Franc, 2004), quien trató de consolidar una psicología que combinara aspectos de la psicofisiología (la maduración del sistema nervioso) y el psicoanálisis freudiano (la vida psíquica, la presencia del Otro, el estadio del espejo, etc.). Para Wallon (1978) el movimiento es manifestación y fuente de emociones y la emoción, a su vez, es considerada como el puente entre lo orgánico y lo psíquico.

En Psicomotricidad Relacional trabajamos descalzos para propiciar el contacto con el piso, con los objetos y facilitar los apoyos para el equilibrio y el control postural.

### **EL JUEGO**

El juego es una de las herramientas más importantes con las que cuenta el psicomotricista. Los niños y niñas que hemos atendido llegan siempre contentos porque saben que la sala de psicomotricidad es un lugar para jugar y divertirse. El adulto que coordina las sesiones siempre está dispuesto a acompañar y disfrutar las actividades de juego, sin dejar de sostener el encuadre. Los pequeños aprenden que hay unas reglas para jugar y relacionarse con los demás, las cuales no le restan diversión a las sesiones.

El juego tiene varias características. Por ejemplo: no se necesitan habilidades especiales para jugar, es placentero, proporciona la comprensión de reglas sociales, facilita la imitación de movimientos que impactan a la coordinación motora porque se fortalecen los músculos involucrados en la coordinación fina y gruesa. El juego también impacta a la cognición porque el sujeto debe decidir a quién se le avienta la bola, desde dónde, con cuánta fuerza, con qué parte del cuerpo y con qué intención. Favorece la relación con los otros jugadores y, sobre todo, provee un espacio para la simbolización. Este último punto es fundamental en la práctica psicomotriz (Aucouturier, 1985; 1999; Llorca y Sánchez, 2003; Ríos y Baca, 2003; Onofri, 2004).

Vedeler (1986) establece que en los niños con problemas de desarrollo puede observarse una actividad de juego que va de la mano con su desarrollo social, intelectual y emocional. La exigencia del juego es saber jugarlo, importando poco si se domina o no, estableciéndose una relación entre iguales. La importancia del juego en niños y niñas con problemas en el desarrollo, dice Vedeler (1986), se debe a que lo que se privilegia de éste es el proceso y no el producto. El juego, entre otras cosas, ayuda a estos niños a lidiar con la ansiedad porque a través de éste se aprende a aceptar las experiencias cotidianas a las que se enfrentan.

### **LOS PROBLEMAS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO**

Según la literatura revisada (Ryan, 1999; Cullen y Barlow 2002; Llorca y Sánchez, 2003; Jarrold, 2003), los niños que presentan problemas generalizados del desarrollo (PGD), también conocido como autismo, presentan dificultades en establecer relaciones sociales, dificultades en la comunicación y el lenguaje, dificultades en la anticipación y flexibilidad para pasar de una actividad a otra, o de un contexto a otro; dificultades en la simbolización, hipertonia, hipotonia o la combinación de ambas, torpezas motrices, dificultad en el control postural, dificultades en la coordinación gruesa, movimientos involuntarios y movimientos estereotipados. Los problemas generalizados del desarrollo son un grupo complejo de dificultades cuyo origen es desconocido y, hasta ahora, no se conoce una cura para ello. El diagnóstico depende de observaciones detalladas del comportamiento del pequeño.

Las terapias de corte conductista son las que se emplean con más frecuencia para atender las dificultades de los niños con PGD, como la *Applied Behavior Analysis* (ABA) (Aarons, 1999). Estas terapias se basan en un programa de estímulo-respuesta que llevan al pequeño a aprender ciertas pautas sociales o académicas. Sin embargo, aproximaciones conceptuales diferentes han llevado a plantear otro tipo de intervención con los pequeños. Entre estas intervenciones se plantea el imitar todas las acciones del niño, corporales y vocales (Grofer y Dawson, 2004). Recientemente se han publicado varios artículos en revistas especializadas que toman al juego (libre o dirigido) para compensar las dificultades de los niños con PGD (Ryan, 1999; Jarrold, 2003; Llorca y Sánchez, 2003).

### **LA PRÁCTICA CON NIÑOS CON PROBLEMAS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO**

Al revisar el concepto desarrollo nos topamos con varias posiciones teóricas. Hay quienes aceptan el concepto como un dado (Gesell, 1928, en Kessen, 1965; Bruner, 1984) y los que sustentan que se trata de una elaboración sin revisiones críticas (Broughton, 1987; Burman, 1994; Kagan, 2000).

La experiencia de trabajar en el diseño y coordinación de sesiones de Psicomotricidad Relacional con niños con PGD en San Juan de Puerto Rico abrió la posibilidad, por un lado, de brindar el beneficio de las sesiones a estos niños y, por el otro, de observar su problemática en el encuadre de las sesiones, convirtiendo la revisión teórica en una experiencia práctica.

La práctica con este grupo de niños comenzó con una sesión únicamente para las madres, donde éstas, sin la presencia de los niños, tuvieron la oportunidad de vivenciar el encuadre, los momentos, las actividades, la relación con objetos, el juego libre, la relajación y la comunicación de sus emociones. Esta sesión cumplía

los objetivos de: aclarar dudas con respecto a la práctica de la PRE y prepararlas corporalmente para el trabajo con sus hijos en las sesiones.

Se les repartió a las madres una hoja de consentimiento informado para que estuvieran al tanto de los objetivos del estudio. Además, se les entregó un cuestionario para contestarlo en casa y que contempló preguntas que arrojaran sus concepciones personales con respecto al ser madres de niños con PGD, su opinión sobre lo que son los PGD y algunas recomendaciones que ellas pudieran hacerle a otras madres.

Si bien mucha de la literatura revisada sustenta que los pequeños que presentan problemas generalizados del desarrollo poseen un desinterés en comunicarse, nuestra preparación como psicomotricistas nos hizo suponer lo contrario. En las sesiones de PRE consideramos que todo movimiento tiene una intencionalidad. Es por ello que el encuadre se proponía no inhibir los movimientos involuntarios y estereotipados de estos participantes, así como tampoco los sonidos que éstos emitieran (Llorca y Sánchez, 2003; Grofer y Dawson, 2004).

<b>CUESTIONARIO</b>
<p>Instrucciones:</p> <p>Por favor, lea cada pregunta y tómese el tiempo necesario para responder. Si usted necesitara más espacio para sus respuestas, puede continuar en la parte de atrás de esta hoja, o en una hoja extra. Si usted considera que puede sugerir alguna pregunta que no se encuentra en el cuestionario, puede apuntarla en la parte de atrás.</p> <p>Muchas gracias.</p>
1. ¿Cuáles son las cosas más importantes que una madre con un niño(a) con trastornos generalizados del desarrollo necesita saber?
2. ¿Cómo fue que las necesidades de su niño(a) influyeron en su visión sobre la maternidad?
3. ¿Qué tipos de necesidades requiere atender una madre con un(a) niño(a) con trastornos generalizados del desarrollo?
4. ¿Qué le sugeriría usted a una mujer que se acaba de enterar que su hijo(a) tiene trastornos generalizados del desarrollo?
5. ¿Cómo definiría usted el término desarrollo?
6. ¿Qué clase de actividades planifica usted para ayudarle a su hijo(a) en su desarrollo?
7. ¿Cómo define usted el término trastorno generalizado del desarrollo?
8. ¿Cómo describe las interacciones de usted con su hijo(a) en el hogar, en lugares públicos y con la familia?
9. ¿Que otras necesidades tienen usted y su hijo(a) que no encuentra en Puerto Rico?

## DISEÑO DE LAS SESIONES DE PSICOMOTRICIDAD

En el estudio que nos compete se privilegió la asistencia de las madres como parte del diseño. El marco conceptual planteado para este estudio consideró dos aspectos primordiales: primero, la presencia de las madres como facilitadoras de la actividad de sus hijos, de modo que encontráramos menos resistencia de parte de ellos; segundo, que las madres también se beneficiaran de las actividades que se establecieran como parte del encuadre como el juego, la relajación y la comunicación. Nuestra apuesta, delimitada en uno de los objetivos de este estudio, era la de propiciar la convivencia emocional mediante actividades de juego entre niños con PGD y sus madres. El encuadre facilitaría un contexto privilegiado donde el pequeño compartiría con su madre en situaciones de diversión para ambos: «Me gustó bailar, brincar y compartir», dijo una de ellas en una sesión.

Las actividades se diseñaron para cumplir con los objetivos del estudio y con aquéllos que son propios de una sesión de Psicomotricidad Relacional. De esta forma, las madres y sus pequeños se involucraron, a veces más fácilmente, a veces con dificultad, en actividades circulares, como las rondas. También realizamos juegos primarios, como los que se hacen a los bebés, teniendo en cuenta que en estos trastornos se muestra un cuerpo fragmentado y el primer contacto tendría que ser de un orden primario, un encuentro cuerpo a cuerpo (Fernández y Vázquez, 2002). Hubo bailes con varios tipos de música, juegos alternando movimientos mediante señales sonoras; cantamos canciones que dictaban el juego o el movimiento y juegos con objetos. También hicimos actividades para facilitar el juego simbólico, como subir y bajar de un tren imaginario.

La crónica o narración es la actividad de inicio a las sesiones que llevamos a cabo regularmente en las sesiones. Esta consiste en un cuento breve que ayuda a fijar las representaciones mentales del movimiento, de las relaciones y las expresiones verbales de la sesión anterior (Camacho y Paolillo, 2004). Para los niños con PGD hubo que alterar de alguna manera la presentación de la crónica. Aprovechamos la sesión inicial con las madres para escuchar sugerencias de cómo hacer una crónica que sus hijos pudieran comprender. Así, la crónica se narró a estos niños como un cuento, con oraciones cortas y lectura especialmente expresiva. Además, se imprimió en papeles tamaño carta con dibujos a colores, que se mostraban al mismo tiempo que se narraba este cuento que hablaba de los niños y de lo que ellos habían hecho.

### EJEMPLO DE UNA CRÓNICA

Este es el cuento de lo que pasa en la sesión de psicomotricidad con Raúl y su mamá, Alba y su mamá, Oscar y su mamá e Iván y su mamá. Cuando Ana lee el cuento, Alba está atenta. A Raúl y a Oscar sus mamás les dan masajes. Cada vez que Ana termina de hablar, Iván hace un sonido con la voz como si repitiera lo que Ana dice.

Con la canción "Había una vez, un delfín azul", Alba mueve sus manos. A Iván y a Oscar les ayudan sus mamás. Al principio, Raúl no quiere que su mamá le ayude y después sí.



En la ronda "El patio de mi casa", todos se dan la mano. Este día Iván saltaba cuando dicen "agáchense" y mira a los demás, y entonces se agacha.

Raúl, Oscar, Iván y Alba bailan y brincan con sus mamás. Todos se ven divertidos.

Al moverse y detenerse, Raúl le da la mano a su mamá. Este día Alba no quiere darle la mano a su mamá. Luego todos trotan como caballitos. Y entonces, al arrastrarse como los gusanitos, Oscar y Alba se arrastran. Iván y Raúl gatean.



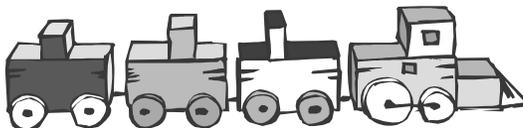
En las estaciones del tren, todos van contentos formando un tren que no se descarrila.

Oscar fue máquina del tren.

Alba fue máquina del tren.

Iván fue máquina del tren.

Raúl fue máquina del tren y, con ayuda de su mamá, se detiene en las estaciones y espera a que se diga..."se sube un pasajero".



En la actividad de rodar: Raúl rueda. Iván rueda. Oscar rueda. Alba rueda.

Con la canción de "Ay turulete", Raúl se chupa el dedo y luego se acuesta al lado de su mamá. Iván se balancea con su mamá y luego se acuesta. Oscar y Alba se acuestan.

Al final, Raúl, Alba, Iván y Oscar se ponen los zapatos y se van con sus mamás a sus casas.



Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

## ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES

Sin duda, los cuatro pequeños que asistieron a las 10 sesiones de Psicomotricidad Relacional presentaban cada uno variaciones del PGD. Así mismo, las madres, aunque todas eran representativas de la clase media alta, variaban en edad, estatus marital y en la relación con el padre del niño.

Los cuatro pequeños, además de asistir a la escuela, han estado involucrados en diferentes terapias que van desde la visita al psicólogo, pasando por las intervenciones conductuales, terapias que involucran la relación con animales, terapia de hormonas y otras actividades como la asistencia a gimnasios, la natación y los deportes.

Para hacer el análisis de las interacciones, se realizaron observaciones cuidadosas y se anotaron en una libreta. De estas observaciones se generaban las crónicas para los niños y las crónicas para las madres. También se generó un banco de datos crudos que sirvió para conservar las interacciones de cada niño con su madre durante las sesiones.

### **Oscar y su mamá (pareja uno)**

Oscar tiene 7 años. Su mamá siempre está pendiente de que salude a todos y se despida cuando llega o se va del salón. Ella le ayuda a aprenderse los nombres de cada uno de los involucrados en las sesiones y decirlos. Ellos son la pareja que más ausencias ha tenido. Según se ha observado, el niño se ha dado cuenta de que si se muestra encantador con su mamá, ella lo excusa de hacer muchas de las actividades propias de las sesiones. Estas actividades a veces le son difíciles y si ello ocurre, Oscar hace otra cosa. Por ejemplo, sentados en círculo con los demás, debe seguir un ritmo sencillo que la coordinadora modela. Oscar intenta la imitación, pero se le dificulta y, en lugar de seguir intentando como le sugiere su mamá amablemente, el niño se arroja sobre ella para besarla. Entonces su mamá se ríe contenta y desiste de pedirle que siga las instrucciones, abrazándolo.

En otras ocasiones, Oscar interrumpe la actividad de la crónica o la de la comunicación final para ir al baño. En las primeras sesiones, el niño estuvo atento a la coordinadora mientras ella lee la crónica. Su mamá está pendiente de que él escuche con atención, sugiriéndole: «Mírala a ella y escucha».

Durante las actividades de juego libre, Oscar y su mamá prefieren realizarlas sentados o recargados a la pared. Se observa que ellos están más cómodos si las actividades no implican mucha movilidad.

A veces se observa que Oscar no sigue las instrucciones para hacer actividades, sino que le dice a su mamá que las haga ella. En otras ocasiones se turnan para realizar los juegos. Por ejemplo, en «Dónde está el bebé», Oscar y su mamá se alternan para buscar y ser encontrados. Los dos ríen y se abrazan.

Oscar es constantemente abrazado por su madre y él la abraza también.

En otras ocasiones, cuando Oscar no logra seguir alguna actividad, su mamá le dice «Mírame» y le modela. Luego él lo intenta y lo logra. Su mamá le dice «¡Muy bien!». Oscar se le echa encima para abrazarla. Ella lo recibe sorprendida y se ríe. Se abrazan. En una ocasión la madre comentó: «A mi me gusta venir aquí, yo me divierto muchísimo».

Antes de las cuatro ausencias, se observó que Oscar se mantenía sentado y tranquilo junto a su mamá durante la comunicación final, inclusive respondía espontáneamente a preguntas sobre las actividades: «Sí, me gustó el tren», o «La bola no me gustó».

En la última sesión, se observa que Oscar está más concentrado en las actividades y busca menos el abrazo constante de su mamá. Ella nos explica que Oscar está tomando medicamento para ayudarle a centrar la atención. Se observa que, en comparación con las primeras sesiones, Oscar ha mejorado su coordinación gruesa y ha logrado variar su tono muscular, realizando movimientos más suaves y más controlados. Por ejemplo, logró tirar y cachar un saquito con semillas varias veces sin que se cayera al suelo. Ya no grita cuando se le exige realizar actividades que se

le dificultan. Aún así, Oscar no se relaciona con nadie más que no sea su mamá y continúa interrumpiendo la actividad de la crónica y la de la comunicación final para ir al baño.

Como en Psicomotricidad Relacional se utiliza la dinámica de grupos para analizar las interacciones, se ha tomado en cuenta que Oscar sabotea los momentos de verbalización dentro del grupo. Esta observación se le hizo a la madre de Oscar durante una sesión, al momento de la comunicación final como una inquietud de la coordinadora. La madre comentó haberlo notado también.

Si bien se observó que las sesiones no incrementaron la calidad de la relación entre ellos, de por sí bastante cercana, sí se mejoró la movilidad del niño. Notamos que muchas de sus torpezas motrices se redujeron. Oscar ganó agilidad, coordinación gruesa y un cuerpo menos hipotónico

### **Alba y su mamá (pareja dos)**

Alba tiene cinco años y presenta tan solo unos rasgos de PGD. Alba saluda y se despide con entusiasmo y tiene conversación espontánea. Ellas faltaron solamente una vez a las sesiones.

Desde un principio se observó que Alba realiza muchas de las actividades sin que su mamá tenga que guiarla en todo momento, como sucede con los otros niños. Su madre le llama la atención cada vez que se distrae mirando a los demás. Su tono muscular es alto por lo que a veces le cuesta trabajo realizar movimientos suaves. Se observa que su madre también muestra tono muscular alto. La emisión de la voz de ambas es de un volumen fuerte.

Desde las primeras sesiones, Alba y su madre encuentran cómodo el acostarse en el suelo mientras se canta el arrullo de despedida. Alba se acuesta encima de su madre y ésta canta el arrullo junto con la coordinadora y mece a su hija con todo su cuerpo: «Cuando vengo aquí, aprovecho para relajarme un poco. Es el único momento que tengo para hacerlo».

Se observa que, a veces, antes de comenzar las actividades de la sesión, la madre de Alba aprovecha para tomar a su hija de los brazos y hacerla girar alrededor de ella: «Otra vez, mami', dice Alba, y la hacen girar de nuevo. Ambas ríen.

Luego de algunas sesiones, Alba ya no se sienta en la falda de su madre y ha establecido un alto nivel de comunicación con las otras madres y con la coordinadora, sentándose a veces en la falda de ésta. Su madre sonrío, mirando a los demás, cada vez que A dice o hace algo espontáneo que resulte gracioso, aunque también es exigente con su hija para que siga las instrucciones de la sesión.

Se observó en las sesiones iniciales que Alba y su mamá tienen buena relación. Durante el transcurso de las sesiones se observa que, aunque sigue el nivel de exigencia, la madre de Alba se muestra menos tensa en los momentos de juego, como permitiéndole mayor espacio a la improvisación y a la creatividad de su hija. Al final de las sesiones, Alba y su mamá son capaces de mostrar movimientos más suaves y más lentos, denotando un cambio significativo en el tono muscular. Ambas lograron reducir el volumen de su voz.

### **Iván y su mamá (pareja tres)**

Tuvieron tres ausencias. Iván tiene cinco años.

Iván se observa en general con el tono muscular bajo, su madre se observa tensa la mayoría del tiempo. En las primeras sesiones Iván no se relacionaba con nadie más que con su mamá, no tenía contacto visual con ninguno de los otros participantes.

Al transcurrir las sesiones, se observa que Iván entra al salón y se quita los zapatos desde la puerta, entra caminando y luego comienza a correr y gritar contento, su mamá le dice: «A ti te gusta venir aquí porque sabes que puedes correr ¿verdad?». Iván y su mamá se sientan frente a frente para rodar una bola, el niño se mantiene en la tarea, luego, su mamá cambia la dinámica y rebota la bola para que Iván la cache. Ella le dice «¡Cáchala!, Cacha la bola verde»; él repite «Bola verde».

Por la complejidad del PGD que presenta, Iván puede estar jugando en alguna actividad y al minuto siguiente romper a llorar sin razón aparente. En otras ocasiones, Iván sigue las instrucciones del juego, como formarse en fila para hacer un tren, esperar en la «estación» con su mamá y volver a «subirse» al tren. Su mamá comentó: «A él le gustó el tren. Como que comprendió lo que estábamos haciendo».

En una sesión, entre una actividad y otra, Iván comienza a agitar las manos y correr en las puntas de los pies haciendo ruido con la voz. La coordinadora, entonces, le sugiere a la madre de Iván imitarlo en todo lo que haga, porque se asume que hay una intención comunicante por parte del niño al hacer esto. La madre explica que esa es la conducta que Iván no debe mostrar, razón suficiente para no «reforzarla».

A pesar de lo anterior, Iván y su madre se abrazan constantemente y se observa que la actividad del arrullo logra relajarla a ella, de modo que puede balancearse suavemente con su hijo.

Si en las sesiones iniciales se observó que Iván se mantenía gran parte del tiempo de pie frente al espejo, en las últimas participa de las actividades, se sienta junto a su mamá y puede intentar repetir movimientos, sonidos y juegos que se le modelan. Además, Iván logró esperar la bola sin llorar y mirar a los ojos a la persona que le pasa la bola en una actividad en círculo. Logró también mirar a los ojos de la coordinadora cuando ésta leía la crónica. También se observó que balbucea cuando se lee la crónica, o cuando se canta el arrullo. Además, el niño logró patear con fuerza una bola y dirigirla hacia el extremo del salón que se le indicaba. En las últimas sesiones, Iván abraza espontáneamente a la coordinadora y grita contento. La madre comenta sonriendo: «Es que Iván está enamorado de ella».

Se observa que cuando la madre de Iván se encuentra relajada, puede armonizar más fácilmente con el tono muscular bajo de su hijo. Esta armonización se conoce como relación tónica y correspondería a lo que en otros marcos teóricos se entiende por apego. Lo anterior le permite a ella disfrutar de las actividades con Iván y con las otras madres: «Me sentí bien. Me gustó compartir con todas ellas». En otra ocasión comenta: «Yo estaba nerviosa porque pensé que Iván no iba a querer hacer el tren, pero él comprendió el juego y le gustó, y a mí también».

### **Raúl y su mamá (pareja cuatro)**

Raúl tiene cuatro años. Solamente tuvieron una ausencia. Durante las primeras tres sesiones, Raúl camina por todo el salón, los demás no existen para él, no tiene

contacto visual con nadie. A veces corre de un lado al otro sin hacer caso a su madre, emitiendo ruidos con la garganta. Ella lo abraza para invitarlo a realizar las actividades con los demás, pero Raúl forcejea, grita y se suelta para seguir corriendo de un lado al otro emitiendo gruñidos. Su madre lo persigue, pero no logra llevarlo a la actividad: «Me siento tensa», dijo en una ocasión. Raúl no permite que nadie lo toque. Su recorrido se limita a las orillas del salón.

La cuarta sesión fue crucial para la relación entre Raúl y su madre. En esa ocasión ellos fueron los únicos asistentes. La coordinadora saca todos los juguetes y los acomoda por el salón. La instrucción que se le da a la madre de Raúl es que siga a su hijo en todo lo que haga, inclusive cuando emita ruidos con la voz, poniéndose a disposición total del niño. La madre accede. Entonces Raúl corre de un lado al otro mirándose en los espejos y luego camina. Su madre y la coordinadora lo imitan. De repente Raúl se detiene y mira a su mamá por el espejo. Luego, se pone en el centro del salón, gira sobre sí mismo y gruñe. Al ver que su madre lo sigue y lo imita, Raúl comienza a realizar movimientos variados y a jugar con los objetos, mientras ella lo imita. En algún momento, Raúl deja de mirar a su madre a través del espejo y lo hace directamente.

A partir de ese día, Raúl se sienta a escuchar la crónica y, aunque a veces es difícil para él, soporta mejor el estar sentado con su mamá haciendo las actividades circulares con todo el grupo. Cada vez que llega al salón, mira a la coordinadora mientras sonrío.

El primer día de las sesiones, la madre de Raúl comentó que cuando su hijo se enojaba, le pisaba los pies hasta hacerle caer las uñas. En las sesiones finales, Raúl se sienta o se acuesta junto a su mamá a escuchar la crónica y, mientras se chupa el dedo pulgar, le acaricia los pies a ella. Se observa que también le toca los pies a la coordinadora y a las otras madres.

En las dos últimas sesiones, Raúl participa en las rondas y logra agacharse o caminar hacia atrás espontáneamente imitando a los demás.

### **EXPRESIONES DE LAS MADRES EN EL CUESTIONARIO**

De entre las cosas más importantes que una madre con un niño(a) con trastornos generalizados del desarrollo necesita saber, las madres coinciden en apuntar que se debe conocer la particularidad de la condición, las terapias y las modalidades del tratamiento. En segundo lugar, el hecho de que el niño pasará por etapas del desarrollo que no son necesariamente las mismas por las que pasan los niños sin PGD. En tercer lugar, el que el niño tenga derechos que, aunque a veces no son respetados por las instituciones, les da la seguridad de exigir mejores servicios escolares.

Con respecto a si los PGD de sus niños influyeron en su visión sobre la maternidad, ellas reconocen que tal vez eso no haya cambiado, pero que deben lidiar con más temores y frustraciones que las madres de niños típicos. Mencionan que «la reconstrucción de los sueños» es fundamental.

En cuanto a sus necesidades personales, ellas coinciden en que las más inmediatas son las que les ayuden a reestructurar la vida familiar, debido a las exigencias de sus niños, que las mantiene más agotadas emocionalmente, más cansadas físicamente y con menos tiempo para el descanso. Además, los problemas con la pareja y el factor de la reducción de actividades sociales debido a los prejuicios y a la falta

de tiempo, las vuelve más vulnerables. Es por ello que las madres reconocen la necesidad de apoyo psicológico para ellas.

El desarrollo es definido por una portavoz como: «La maduración del individuo para alcanzar el potencial biológico y social que sus condiciones particulares le permiten». Es decir que las condiciones particulares, en este sentido, le dan al término desarrollo una ampliación social, contextual y biológica más cerca de las aportaciones de Vygotsky (1998) que las de los defensores de la terapia conductual a la que acuden con sus hijos.

Con respecto a los servicios que se ofrecen en Puerto Rico, las madres coinciden en que la coordinación es «pésima» y la actitud de los funcionarios de los Departamentos de Educación y de Salud denota desconocimiento de la condición. Ellas opinan que los funcionarios no actualizan su conocimiento de terapias novedosas y eficaces, ni están enterados de investigaciones recientes. Algunas de las madres se encuentran preocupadas por el futuro de sus hijos más que otras con respecto a los servicios que puedan encontrar en la Isla cuando ellos sean adolescentes.

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Al diseñar actividades para los niños con PGD, nos topamos con una contradicción. Piaget (1962) y Kagan (2000) consideran que el aprendizaje se facilita cuando se le presentan al pequeño unas situaciones de manera irregular o inesperada. Piaget explica esta actividad como la asimilación que antecede a la acomodación. Según esta lógica, la equilibración sucede cuando se asimila y se acomoda el suceso novedoso, entonces, se genera el aprendizaje. Kagan, a su vez, explica que en varios estudios de comportamiento neuronal, los estímulos no familiares generaron aumentos considerables en las tasa de energía nerviosa. Cuando los estímulos se volvieron regulares, la actividad nerviosa disminuyó. Por otro lado, la literatura revisada sobre las particularidades de niños y niñas con PGD (Ryan, 1999; Jarrold, 2003; Onofri, 2004), indican que muchas de las expresiones de ansiedad se exacerbaban cuando se les presentan contextos novedosos como lugares, personas, objetos y/o actividades que no les son familiares. ¿Cómo involucrar a pequeños que no tienen interés en jugar si nuestra apuesta está en el juego?

La experiencia adquirida en este estudio nos enseñó que, si se diseñan actividades parecidas a las que los niños con PGD realizan normalmente, como dar vueltas, hacer ruidos con la boca o emitir sonidos con la voz, se logra que ellos se relacionen mejor con el contexto que en un inicio era desconocido: la sala de psicomotricidad, la psicomotricista, la observadora, los objetos y los juegos. Revisar literatura sobre psicomotricidad con niños con PGD (Llorca y Sánchez, 2003), aunque poca, también ayudó a establecer que las pautas del encuadre le brindan una seguridad a los pequeños. Esto es así porque ellos aprendieron que la sala de psicomotricidad es un lugar para correr, gritar, reír y hacer movimientos que en otros contextos se les obliga a inhibir.

Dentro de las actividades de juego se contempló incluir todo aquello que propiciara la relación con las sensaciones propioceptivas mediante la manipulación de objetos con diferentes pesos, tamaños y texturas; la coordinación, el fortalecimiento muscular, la tensión y destensión muscular y otras.

Los juegos primarios de los pequeños con sus madres y los arrullos facilitaron, por un lado, la relación de ellas con el bebé fantasmal (Brazelton, 1993); y por el otro, establecieron momentos de extraordinaria quietud en los niños.

A veces el tipo de juego planificado ocasionaba una contradicción con lo propuesto en la terapia ABA, según expresado por una de las madres. ¿Cómo imitar los movimientos de los niños si esos son, precisamente, los que no se deben «reforzar»? La coordinadora, entonces, ofrecía un objeto a esa madre para jugar con su pequeño, o le sugería otra actividad. En este sentido, el tener momentos en el que algunos niños dirigían el juego y eran imitados por su madre en los movimientos, sonidos y gestos, facilitó la interacción entre ambos. En una de las parejas, esta actividad se convirtió en el detonante para que el niño comenzara a mirar directamente a su madre, cosa que nunca había hecho en sus cuatro años de vida. Ella aceptó el reto de girar, gritar, correr, hacer sonidos con la voz, detenerse de repente y volver a girar. El niño se dio cuenta de que su mamá lo seguía y entonces, mirándola de reojo por los espejos de la pared, se detuvo un momento para cambiar los movimientos y mirar si su mamá continuaba la imitación. Cerca del final de las 10 sesiones, se observó que este pequeño comenzó a participar de las actividades grupales (pasar la bola a otro niño sin salir corriendo con ella), logró sentarse a escuchar la crónica, comenzó a buscar el contacto con su mamá, con la coordinadora (se acercaba espontáneamente a ella y la tocaba) y las demás madres, y a seguir espontáneamente las instrucciones sonoras de los juegos (caminar hacia adelante al sonido del tambor y hacia atrás en el silencio). Cuando él llegó a las últimas sesiones, miraba directamente y por más tiempo a la coordinadora al entrar al salón, o al escuchar la lectura de la crónica. Su mamá indicó: «Cada vez él tiene más contacto visual conmigo. Fija su mirada en la mía por más tiempo». En este sentido, el proceso de aprender a jugar y comunicarse fue un proceso tanto para los niños como para sus madres.

Si bien los cuatro niños se quitaban inmediatamente zapatos y medias al llegar al salón y comenzaban a correr contentos, lo cual era un indicador de la comprensión del encuadre, uno de ellos comenzó a buscar sus zapatos cuando necesitaba salir o irse de la sesión en lugar de gritarle a su mamá como generalmente hacía. También sucedió que cuando este pequeño no quería abandonar el salón al terminar la sesión, no permitía que su mamá le pusiera los zapatos.

Luego de varias sesiones, los pequeños se acercaban a la coordinadora espontáneamente para abrazarla, tomarla de la mano, o tocar sus pies. También se observó que luego de varias lecturas de la crónica, dos de los niños balbucean como si repitieran lo que la coordinadora lee, o hacen como que cantan al momento del arrullo.

La Psicomotricidad Relacional se conoce poco en Puerto Rico. Hace falta más investigación exploratoria en Psicomotricidad Relacional con esta población para lograr aportaciones a la práctica. La experiencia que tuvimos con estos pequeños con PGD ha sido de gran aprendizaje. Si bien recomendamos su práctica en este tipo de población, debido al proceso que experimentamos con las madres y sus niños, es importante considerar que la persona que la lleve a cabo debe tener la preparación conceptual, práctica y corporal para ello.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Aarons, M. y Gittens, T. (1999). *The handbook of autism: A guide for parents and professionals* (2nd. ed). London: Routledge.
- Aucouturier, B. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Barcelona: Científico Médica.
- Aucouturier, B. (1999). *Seminario en República Dominicana*. Universidad. Católica, Santo Domingo. Papel inédito.
- Brazelton, T.B. (1993). *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós.
- Broughton, J.M. (1987). An introduction to critical developmental psychology. En J.M. Broughton (Ed.) *Critical theories of psychological development*. New York; London: Plenum Press.
- Burman, E. (1994). La construcción del sujeto. En *La reconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Camacho, M. y Paolillo, G. (2004). Relajación y narración: recursos originales en la práctica del psicomotricista en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Vol. 4(3). 55-72.
- Cullen, L. y Barlow, J. (2002). 'Kiss, cuddle, squeeze': the experiences and meaning of touch among parents of children with autism attending a Touch Therapy Programme. *Journal of Child Care*, Vol. 6(3). 171-181.
- Franc, N. (2004). Educación e intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Vol. 4(1). 73-83.
- Fernández-Hernández, A. y Vázquez-Urbano, F. (2002). Cuerpo: espacio de intercambios. *Revista Fort Da*. Num. 5-Junio 2002.
- Grofer, L y Dawson, G. (s.f.). Estrategias para facilitar la interacción social. Documento en línea: <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=dk> consultado el 9 de julio de 2004.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, Vol. 7(4), 379-390.
- Kagan, J. (2000). La determinación en la infancia. En *Tres ideas seductoras*. Barcelona: Paidós.
- Kessen, W. (1965). Development and diversity: 1900-1930. En *The child*. New York; London; Sydney: John Wiley and Sons, Inc.
- Llorca, M. y Sánchez, J. (2003). Creciendo juntos: un acercamiento desde la educación psicomotriz a las personas con espectro autista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Vol. 3(2). 11-23.
- Onofri, S. (2004). Cuidar de los padres: una manera de asegurar un buen desarrollo y adaptación de los hijos. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Vol. 4(1). 59-72.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Ríos, Y. y Baca, A. L. (2003). El cuerpo como herramienta. Cartel. *Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento*. Ponce, Puerto Rico.
- Ryan, V. (1999). Developmental delay, symbolic play and non-directive play therapy. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 4(2), 167-185.

Vedeler, L. (1986). The role of play in the education of handicapped infants. *Prospects*, Vol. XVI, No. 4. 480-493.

Vila, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos.

Wallon, H. (1986). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

Vygotsky, L. (1998). El problema del desarrollo cultural del niño. En *El desarrollo cultural en el niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.

#### **RESUMEN:**

En este estudio exploratorio de corte cualitativo se consideró la práctica de la Psicomotricidad Relacional Educativa para atender a un grupo de cuatro niños (tres varones y una niña), de entre cuatro y siete años de edad con problemas generalizados del desarrollo. Estas sesiones se diseñaron para que los participantes asistieran con sus madres. La pregunta que guió esta práctica fue si las sesiones de psicomotricidad, por su particularidad lúdica y relacional, facilitan y fortalecen la interacción materno-filial, y de igual manera puede potenciar la comunicación, el lenguaje y las relaciones sociales.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Psicomotricidad relacional, autismo, relación materno-filial, emoción, comunicación, trastornos generalizados del desarrollo, juego, desarrollo, Puerto Rico.

#### **ABSTRACT:**

We present a qualitative exploratory study which considers the Educative Relational Psychomotricity to work with a group of four children (three boys and one girl) between four and seven years old with Multisystem Developmental Disorder (MSDD). These sessions were designed for children and mothers to attend them together. Whether psychomotricity, because of its playful and relational characteristics, facilitate and strengthen the mother-child relation interaction was the guide for this practice. Also, could the sessions empower communication, language and social relations skills within the participants.

#### **KEYWORDS:**

Relational psychomotricity, play, autism, mother-child relation, multiple developmental disorders (MSDD), emotion, communication, development, Puerto Rico.

#### **DATOS DE LAS AUTORAS:**

**Ana Luisa Baca Lobera** estudia la maestría en Psicología Académica Investigativa en la Universidad de Puerto Rico. Posee un Diplomado en Psicomotricidad Relacional Educativa. Su tema de investigación es la revisión de las teorías del desarrollo y la construcción de la infancia. Es cofundadora de la Corporación para la Difusión de la Psicomotricidad Relacional Educativa en Puerto Rico (CODIPRE) y coeditora de su página electrónica.

**Yma Ríos Orlandi** ha sido guía Montessori durante 28 años. Posee una Maestría en Educación pre-escolar y un Diplomado en Psicomotricidad Relacional Educativa. Fue directora de la Escuela Uspi Montessori de Villahermosa, Tabasco (México) durante diez años. Es fundadora de la Corporación para la Difusión de la Psicomotricidad Relacional Educativa en Puerto Rico (CODIPRE) y coeditora de su página electrónica.



# De maestros a psicomotricistas

From Teachers to Psychomotricians

*Adrián Domínguez Gil y David Sánchez León*

## 1. INTRODUCCIÓN

La intención de este artículo no es enfrentar la Educación Física y la Psicomotricidad sino compararlas entre sí atendiendo a diferentes parámetros, desde una doble visión; maestros especialistas en Educación Física y psicomotricistas que desarrollan su trabajo en el ámbito extraescolar. Entendiendo este último desde una línea denominada vivencial, pues su objetivo va a ser el desarrollo de relación en un contexto lúdico y espontáneo donde cada sujeto va a desarrollar sus potencialidades encaminadas hacia la autonomía, la creatividad y el desarrollo del pensamiento (Sánchez, 2002). Siendo los precursores principales de este tipo de actividad autores como Lapiere y Aucouturier. El que nos hayamos decidido a redactar este artículo es un intento de acercar al lector las metodologías de trabajo que hemos vivido en ambas disciplinas y las marcadas diferencias que apreciamos en cada una de ellas, lo que exige una formación y una labor dispar aunque con un mismo objeto de trabajo.

Entendemos que aunque se trate de dos disciplinas diferentes comparten los mismos elementos de trabajo; el cuerpo, el movimiento y el componente lúdico. De lo que se trata es de abordar, de forma general, el planteamiento de trabajo en ambas perspectivas, así como de las experiencias que hemos sido participes en cada una de las dos ramas anteriormente mencionadas, tomado como referencia nuestras propias vivencias, la demanda de formación y los requisitos personales que se nos han planteado a lo largo de nuestra actividad como psicomotricistas.

## 2. EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Antes de adentrarnos en el tratamiento que recibe, desde nuestra experiencia, el cuerpo y el movimiento en esta especialidad debemos llevar a cabo una serie de consideraciones para situarnos en el contexto en el que se desarrolla la acción y comprender las características y el por qué de esta práctica. En primer lugar, cuando hablamos de Educación Física nos referimos concretamente a la que se consolida en un contexto escolar. El adjetivo «escolar» conlleva una serie de peculiaridades que se revelan como esenciales a la hora de interpretar el trabajo corporal en este ámbito.

La escuela es una institución primaria socializadora y obligatoria, donde los agrupamientos de los niños y las niñas no obedecen a las capacidades, intereses y necesidades corporales de éstos, dado que se llevan a cabo por edades, ciclos y cursos. En segundo lugar, esta materia está acotada prescriptivamente por la Administración que regula a través de diferentes niveles curriculares que postulan unos objetivos y contenidos desde una triple vertiente (conceptual, procedimental y actitudinal), secuenciados de forma uniforme para cada nivel independientemente del caso ante el que se encuentre.

Todo ello a cargo de un profesional que se presupone capaz de dar respuesta educativa a cada uno de ellos de forma eficaz y eficiente sea cual sea su nivel. Además de diseñar curricularmente las respuestas para cada situación problema y hacer frente a una heterogeneidad que no controla y viene impuesta desde fuera, en la que chocan distintas realidades que se antojan hartamente complejas de armonizar. De la misma forma, se le da la potestad de enjuiciar objetivamente la actuación y la consecución por parte del alumno/a, de aquellos objetivos relativos a la etapa educativa en la que se encuentren.

El tratamiento del cuerpo se encuentra, en la escuela actual, realmente conceptualizado. Nos referimos a una dimensión instrumental de éste. Con esta afirmación lo que pretendemos explicar es que en la Educación Física se maneja una concepción instrumental y racional del cuerpo, plateándose de una forma aislada los contenidos globales y limitándose fundamentalmente a objetivos específicos.

Ante el hecho educativo el docente debe enfrentarse al desarrollo de su práctica en el aula desde una posición segmentada, desde la cual es necesario planificar y programar una serie de parámetros que actúen como estructuras de las sesiones semanales que imparten en el horario escolar. Consideramos que, llegado a este punto, es necesario clarificar los términos de planificación y programación, para facilitar comprensión de lo que intentamos transmitir. Muchos autores confunden y mezclan estos conceptos, no obstante nuestro ensayo en la materia nos demuestra que realmente es necesaria esta diferenciación, para la cual nos hemos apoyado en esta distinción (Viciana, 2002, 24).

PLANIFICAR	PROGRAMAR
"Es más una función, un procedimiento de selección y organización. Es el concepto más general se rige por leyes más generales de ordenación de contenido y objetivos (de lo general a lo particular y específico, y de lo sencillo a lo complejo)".	"Es un trabajo concreto de la persona que lo realiza. Es más palpable, más local y adaptado al contexto, más específico. Se rige por decisiones y actuaciones concretas".

En un primer momento, el especialista debe dirigirse a los distintos niveles de concreción curricular (Diseño Curricular Base [DCB], Programación General Anual [PGA], Proyecto Curricular de Centro [PCC], Programación de Aula [PA], Sesiones, es decir de lo general a lo particular) para planificar la sesión que se pretende implementar. En un segundo momento, basándose en la planificación el profesional pasa a programar teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- 1º. Identificación \_\_\_\_\_ ¿a quién va dirigido?
- 2º. Justificación \_\_\_\_\_ ¿por qué?
- 3º. Objetivos \_\_\_\_\_ (área, ciclo, didácticos) \_\_\_\_\_ ¿qué intentamos lograr?
- 4º. Contenidos ---- (actitudinales, procedimentales, conceptuales) ---- ¿qué trabajamos?
- 5º. Metodología \_\_\_\_\_ (materiales, recursos didácticos) ---- ¿cómo lo hacemos?
- 6º. Evaluación del proceso de enseñanza (profesor)-aprendizaje (alumno) \_\_\_\_\_ ¿qué hemos conseguido?
- 7º. Reflexiones \_\_\_\_\_ ¿qué ha ocurrido y por qué?

Una vez aclarado este aspecto podemos continuar haciendo referencia al tratamiento del cuerpo en la institución. Éste se encuentra mediado por una metodología directa en la que se interpreta al niño como un cuerpo instrumentado<sup>1</sup> al servicio de objetivos, saberes, etc. Desde su posición, el docente ejecuta las premisas que van a guiar la acción dejando un espacio muy reducido para el cuerpo libre en el que el niño/a, tomando como referencia su propia vivencia, crea, se manifiesta y vive con placer a través del juego libre, lo que representa una fuente de formación muy rica y fiable que la mayor parte de las veces nos perdemos en pro del normativismo y el control.

Incluimos como consideración el valor estrictamente educativo que se persigue en Educación Física, esencialmente porque se concibe al cuerpo como un medio y no un fin en si mismo. No obstante, muchos de nuestros colegas, tanto especialistas como docentes ordinarios, no comparten esta concepción y deportivizan la Educación Física proponiendo únicamente familias de deportes como recursos para el trabajo en la cancha. Es por tanto que esta materia se aísla totalmente de un trabajo propedéutico y se devalúa de la verdadera potencialidad de la asignatura que actualmente se encuentra en el horario escolar. Todo ello contribuye a que la concepción de la Educación Física y las expectativas depositadas en ella se alejen de la realidad y echen por tierra el esfuerzo de numerosos profesionales que se empeñan en dotar de rigurosidad teórica y práctica a la especialidad en sí. Como ejemplo representativo podríamos citar el caso de la expresión corporal que gracias a la nueva concepción del área se plantea ya como uno de los contenidos básicos en la etapa escolar, a través de la cual se han conseguido objetivos que anteriormente no se planteaban. De esta forma se vuelve a confirmar el hecho de que la práctica ha vuelto a dar la razón a la teoría.

### 3. EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN PSICOMOTRICIDAD

Por otra parte la reflexión sobre la presencia del cuerpo en la institución escolar, no se puede limitar al cuerpo del niño porque en la relación educativa está el cuerpo del educador, cuerpo que habitualmente es intocable y poco utilizado ya que estamos acostumbrados a mediar con la palabra con escasa disponibilidad corporal para responder a las demandas y necesidades que nos plantean (Llorca y Vega, 1998).

Hasta que en nuestra formación no apareció las vivencias pertinentes a la práctica psicomotriz en nuestra concepción de la Educación Física no daba cabida a la suma de consideraciones expuestas en el párrafo anterior. No obstante, en la actualidad coincidimos en su totalidad con estas palabras e incluso nos identificamos con el

planteamiento que realiza Lapierre con respecto a la relación entre maestro-alumno, ya que una de las diferencias más palpables de la que hemos sido testigos es la presencia de una escucha dentro de la sala y decimos que hay escucha cuando hay una observación, una comprensión y esencialmente cuando se lleva a cabo una intervención ajustada a la expresión del niño o la niña:

«La relación maestro-alumno no es solamente una relación audiovisual a través del lenguaje y la escritura. Ella es una relación psicoafectiva y psicotónica (encuentro de tonos musculares), donde cada uno compromete su personalidad» (Lapierre, 1990, 10).

El maestro atiende a un «cuerpo instrumental, funcional, como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, etc., que se manifiesta por el equilibrio, la coordinación, fuerza muscular, elasticidad, que se expresa mediante la neuromotricidad, permitiendo el desarrollo de la potencialidad corporal que facilitará la capacidad de adaptación a la realidad externa» (Boscaini, 1988, 7-24). No obstante, la visión más microscópica, por adjetivarlo de alguna manera, nos hace pensar que la Psicomotricidad atiende no sólo a este primer nivel sino a los dos siguientes niveles establecidos desde la reflexión sobre la práctica. Por ello es necesario especificar a qué niveles nos estamos refiriendo y cómo se concibe el cuerpo dentro de ellos.

«En un segundo nivel el cuerpo no es tan superficial, hay un elemento cognitivo que se encarga de la motricidad voluntaria y por lo tanto va unido a la actividad sensorio-perceptivo-motora, a la actividad representativa y operatoria en general. Es el cuerpo relacional que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades, y con las personas, que le introduce en el mundo de los afectos, pudiendo incidir en la realidad de las cosas y de las personas con el desarrollo de la creatividad». Finalmente, «en un tercer nivel, mucho más profundo se sitúa un cuerpo tónico emocional y el fantasmático, estrechamente ligado a las vivencias afectivas, emotivas y pulsionales, de las cuales no somos conscientes y se expresan de manera simbólica» (Boscaini, 1988, 7-24).

La escucha es una actitud que el psicomotricista debe atesorar dentro de sus recursos. Ésta es una empatía tónica que requiere de un ajuste muy profundo a nivel tónico, que hace referencia en primer lugar al contacto corporal; al ajuste recíproco del tono, que se produce en una relación estrecha cuerpo a cuerpo en el que el tono se convierte en medio de relación y de comunicación (Aucouturier, 1985).

El cuerpo es el principal instrumento de trabajo que el psicomotricista emplea en la mediación con el otro. Podríamos decir que se trata de la llave que da acceso al niño, por ello la continua formación y autoanálisis son tareas absolutamente necesarias para desarrollar una práctica coherente y con garantías. Este profesional se mueve en un espacio que demanda no sólo la formación teórica sino la capacidad de mirarse a sí mismo, en un esfuerzo de continua revisión, puesto que las exigencias son distintas en función del niño, su momento evolutivo o su historia personal, de tal forma que algunos niños y niñas demandarán un contacto más estrecho a nivel corporal, mientras que a otros les bastará con una palabra o mirada de reconocimiento en la expresión de su personalidad (Llorca, 2002). De lo que se presupone que el psicomotricista debe reconocer dicha necesidad para satisfacerla.

El movimiento en esta práctica es libre y reconducido por el profesional, lo que significa que el niño o niña tiene a su disposición un espacio que siente como propio y unos materiales que le permiten expresarse dentro de unas normas aseguradoras, esta fuente de información es la utilizada de cara a la intervención o detección de cualquier tipo de necesidad o dificultad que manifieste.

Esta disciplina no se encuentra tan ligada a la programación y planificación como la Educación Física, esencialmente porque dicha programación viene impuesta por la propia evolución del niño en la sala, garantizando el respeto al propio ritmo individual de cada uno, ya que de lo que se trata es de anclar los progresos que se van produciendo andamiándolos para seguir logrando objetivos cada vez mayores.

Los objetivos que se establecen como punto de referencias se convierten en psicomotricidad en lo que hemos llamado hipótesis de acción. Esta catalogación responde al hecho de que no se imponen taxativamente un objetivo cerrado sino que en primer lugar se formula una pequeña hipótesis de aquello que manifiesta el niño y más tarde se plantean los objetivos a lograr en función del caso al que nos estemos enfrentando. Se trata de un procesos cíclico que se repite las veces que sea necesario hasta que se determina el alta.

#### 4. LOS MATERIALES

Dentro del diseño, los materiales vienen impuestos por la familia de ejercicios que responden a los patrones a los que el alumnado debe ajustarse en el desarrollo del hecho educativo en sí. A diferencia de la Psicomotricidad el planteamiento de la relación con los objetos es distinto, dado que tenemos que comprender que la metodología también lo es. Podríamos afirmar que los materiales no condicionan el trabajo en el aula pero son fundamentales en el abordaje de las situaciones que se manifiestan en la sala. De esta forma la disposición y la elección de los mismos, dentro de estas dos disciplinas, responden a propósitos contrarios en muchas ocasiones. Para ilustrar esta circunstancia hemos considerado esclarecedor preguntarnos como maestros y psicomotricistas, cuál es el verdadero sentido de la elección y empleo de los materiales en los dos espacios distintos en los que nos movemos, de esta forma hemos establecido como ejemplo que ante una misma pregunta la respuesta varía en función del papel que asumamos;

¿Para qué empleamos las cuerdas?	
MAESTRO DE ED. FÍSICA	PSICOMOTRICISTA
Dentro de la planificación las cuerdas las emplearemos para la consecución de los objetivos de una determinada actividad, como podría ser fomentar el juego cooperativo, o bien otra de cara a la consecución del logro previsto.	Las cuerdas se pueden atar a diferentes alturas para facilitar la suspensión, o bien despertar deseos agresivos, rodear, atar, inmovilizar al otro. Otros, más sutilmente, la utilizan para domesticar y sacar al perro. Incluso como unión fetal a la madre. Digamos que se posibilita el hecho de dejar en suspenso las propiedades reales de los objetos y realizar una transferencia de significantes (Llorca, y Sánchez, 2002)

Como hemos podido comprobar la interpretación y el empleo de los materiales tienen una connotación distinta en cada una de ellas. Mientras que para la primera el ámbito de interpretación se ciñe mayoritariamente a un campo motor para la consolidación de un objetivo u objetivos concretos previamente preescritos, la segunda vas más allá en la traducción del significado de los materiales. Pensamos que el maestro tiende más a un cuerpo situado en un primer nivel, mientras que el psicomotricista intenta acceder a otro más profundo que le posibilite el conocimiento de la historia personal de cada niño de cara a una intervención que sea coherente con ella.

Esto nos hace ver el amplio abanico de posibilidades de uso de un determinado material, frente al uso más específico y estereotipado que se hace en el ámbito escolar, esencialmente porque el empleo de los mismos se ejecuta desde dos perspectivas distintas; en psicomotricidad desde un tipo de juego libre y reconducido y desde Educación Física guiado, aunque éstos son términos que explicaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

## **5. EL JUEGO: INSTRUMENTO Y MEDIO**

Sin duda alguna, el juego es uno de los recursos más didácticos empleados en la Educación Física. Consideramos que la catalogación de «didáctico» es la más ajustada al tipo de juego que se está desarrollando actualmente en la escuela. Es así porque se plantea desde una dimensión instrumental al servicio de la racionalización del cuerpo, es decir, un cuerpo identificado mayoritariamente desde un primer nivel. El niño o niña no hace evolucionar el juego porque fundamentalmente se trata de un juego reglado en el que la mediación se lleva a cabo precisamente a través de las normas.

Esencialmente en nuestra disciplina inicial el juego se define como un instrumento en el que el niño también llega a conseguir la manifestación de su personalidad; no obstante, debido a las diferencias en el espacio de trabajo y la disponibilidad del profesor especialista, concluimos que el juego se orienta en Educación Física casi exclusivamente a una educación en actitudes, procedimientos y conceptos.

En cambio la psicomotricidad concibe a los niños y niñas como seres psicomotores que expresan sus propios problemas, comunican, operan, conceptualizan y aprenden mediante su expresividad psicomotriz y sus manifestaciones psicomotrices (Llorca y Vega, 1998). De ahí que se vea al juego como un medio con el cual se puede acceder a la globalidad de los mismos, puesto que a través del no dirigido se ponen de manifiesto sus dimensiones corporal, cognitiva y afectivo-social. Estamos en condiciones de decir que dentro de nuestra disciplina de origen se tiende hacia la dimensión cognitiva quedando la afectivo-social en un segundo plano y la corporal tratada desde una perspectiva más instrumental.

Otro de los aspectos que creemos esencial para comprender el papel que ocupa el juego dentro de ambas disciplinas es revisar, aunque de forma superficial, el papel de los diferentes profesionales en el desarrollo de la acción propia de cada una. En un primer término, el/la maestro/a opera como especialista gestionando y guiando el hecho educativo desde la verticalidad, manteniendo la figura de la norma dado que ella es la que conduce la relación pedagógica maestro-alumno, todo ello en pos de la evolución significativa y observable de la adquisición de los patrones propuestos para cada periodo de edad. En un segundo término, el psicomotricista se encar-

ga de observar, canalizar y favorecer la expresión del juego, individual y colectiva a partir de las dinámicas de la sala, desde la verticalidad y como compañero de juego simbólico. La reconducción del juego atiende a lo que hemos llamado hipótesis de trabajo, dado que nos orientan acerca de lo que le ocurre al crío y por ende hacia dónde conducir su juego. Como hemos podido observar en esta situación el adulto pierde la figura de la norma ante el juego aunque sin perder de vista aquellas cosas que dentro de la sala no están permitidas, dado que la permisividad solo adquiere sentido dentro de un orden asegurador (Lapierre 1991). En este caso se respeta el ritmo de crecimiento procurando anclar y reconocer las adquisiciones que vayan surgiendo a partir de las propias propuestas del niño o la niña.

El tipo de juego supone otra fuente de distanciamiento entre uno y otro ámbito. La realidad que hemos podido vivir dentro de la sala nos ha podido mostrar que existe una predominancia de un tipo de juego simbólico. Con ello no queremos decir que se olviden otros como el sensoriomotor, lo que pretendemos afirmar es que los otros tipos de juego se sirven del simbólico como medio de desarrollo y afianzamiento, así por ejemplo un niño con dificultades en la coordinación dinámica general que presente dificultades para, pongamos por caso, subir una escalera en la sala, se convertirá en una araña que tiene que subir las escaleras para llegar a su cueva. Este ejemplo ilustra cómo el simbolismo es un elemento asegurador y mediador para otros tipos de juegos, que se emplea para andamiar las iniciativas que partan del propio niño. Es la principal fuente de información de la que se nutre un psicomotricista dentro de la sala. Sin embargo, en Educación Física el espectro de juegos que permite la metodología es más amplio, al incluir juegos cooperativos, dinámicas de grupo, de expresión corporal, etc. No obstante, la conceptualización que se tiene de ellos es de tipo conceptual, de forma que el valor del juego es el fin perseguido.

Como psicomotricista el juego que desarrolla el niño nos permite valorar cuáles son sus competencias en las diferentes áreas, y en función de las mismas, ajustar nuestra respuesta, aportando otros materiales, y/o participando en el juego para hacerlo evolucionar en distintas áreas; en la motriz, en la cognitiva en la socioafectiva y en el área del lenguaje. Como maestros hemos podido ser testigos de cómo en muchas de las áreas que hemos mencionado el abordaje de ellas es diferente incluso más superficial proponiendo una situación de enseñanza-aprendizaje en cada una de ellas diferente a las planteadas en Educación Física. La pregunta que subyace es que si realmente se puede ofrecer una respuesta a las necesidades de los alumnos desde una disciplina como la nuestra, es decir, escolar. Esta afirmación parte del hecho de que estamos seguros de que la atención en cada área queda muchas veces limitada, sirva de ejemplo el área del lenguaje. «En las diversas investigaciones sobre el lenguaje, Bruner y Haste (1986, 1990) ponen de manifiesto que es en los contextos lúdicos que parten del interés infantil, donde los niños y niñas desarrollan los enunciados más largos y complejos, incluyendo el vocabulario que van adquiriendo» (Llorca y Sánchez, 2001, 57). Se nos hace harto complejo imaginar que dentro del desarrollo de la Educación Física escolar podamos recabar información acerca de sus posibilidades de comprensión y expresión tanto por su capacidad para entender las diferentes propuestas como por las verbalizaciones que realiza en los diferentes momentos de la sesión. Sobre todo por el uso estereotipado que se viene desarrollando en las clases escolares en estos tiempos en los que los deportes están sustituyendo considerablemente a los juegos.

## 6. LA FORMACIÓN

Desde nuestra corta pero intensa experiencia, a continuación, trataremos de exponer de forma breve cuál ha sido nuestra andadura formativa desde maestros a psicomotricistas en la actualidad.

Paradójicamente ambos descubrimos de forma casual la psicomotricidad. En ningún caso nos propusimos llevar a cabo una formación específica en esta disciplina, no obstante la optativa de Educación Psicomotriz ofertada en el programa de la Universidad de La Laguna, supuso el punto de partida para el posterior inicio de nuestra formación en el rol que actualmente desempeñamos.

La insuficiente presencia de formación unido a la complejidad que supone delimitar el desarrollo de esta práctica profesional, dificulta ya no solo descubrir la psicomotricidad como alternativa educativa y laboral sino también la práctica y la profundización en sus contenidos. Sin embargo, entre la escasa oferta con la que nos encontramos hoy en día tenemos la suerte de disponer del Seminario permanente de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna, que ha supuesto la base sobre la cual hemos iniciado nuestro recorrido en esta materia. Gracias a éste contamos con la posibilidad de una formación específica desde una metodología que nos permite, a nuestro juicio, cumplir un proceso de construcción del rol del psicomotricista coherente mediante el trabajo corporal y teórico logrando uno de los aspectos que nos parece de mayor importancia en la formación, es decir, que el grupo de formación comparta, además del proceso del trabajo corporal específico, los espacios de supervisión y los espacios de formación profesional, porque de esta manera se podrán articular en forma más coherente los contenidos de cada espacio de formación y se podrá dotar de mayor coherencia al proceso. (Mila, 2002), que no se concibe como cerrado sino todo lo contrario, es decir, abierto a la participación de cualquier profesional que aporte parámetros nuevos de cara a la dotación de recursos teóricos y prácticos del psicomotricista.

Una de las grandes diferencias que separan la Psicomotricidad de la Educación Física, es una formación no estrictamente educativa. Con ello se pone en relieve que la primera no sólo se nutre de la rama educativa, sino que amplía su espectro mediando de otras afines como la psicología, la medicina, etc. Por esta razón una formación codo a codo con profesionales que pertenezcan a distintas ramas se perfila como la más eficaz y eficiente para nosotros.

Dada nuestra experiencia podemos afirmar que tanto el ámbito de estudio como el recorrido del psicomotricista es más amplio que el del especialista en Educación Física, aunque comparten una base común (perseguir como objetivo último el desarrollo autónomo del niño en la sociedad) y el desarrollo de cada uno depende del grado de responsabilidad que tenga para con su desempeño profesional.

Al margen del marco puramente teórico, se sitúa un trabajo corporal propio que apoye las teorías y creencias que guíen la práctica del psicomotricista. La necesidad de este tipo de trabajo práctico se debe a la responsabilidad de reconducir las acciones en el juego lo que supone en muchas ocasiones, vencer nuestros propios miedos intentando no caer en el error de reproducirlos en los propios niños y niñas que trabajan en la sala. Nos parecen interesantes, en correlación con lo expuesto, los términos de *transfer* (niño→psicomotricista) y *contratransfer* (psicomotricista→niño) a los que hace alusión Anne Lapierre (2004), cuando intenta explicar la

situación en la que el niño proyecta sobre el psicomotricista la imagen de una figura (padre, madre, hermanos, etc.) en función de su historia personal, al igual que el profesional proyecta en el niño.

Ambos sentimos que este tipo de trabajo requiere un mayor esfuerzo personal pues entraña la continua revisión, autoanálisis y evaluación externa, teniendo presente que las evaluaciones se realizan sobre la práctica profesional y no sobre la persona. Este es un punto esencial al que no se le ha prestado demasiada atención, pero que se muestra como vital a la hora de llevar a cabo la construcción y asimilación del rol que desempeñamos. Para justificar y no dar lugar a dudas sobre lo que hemos expuesto nos ha parecido muy ilustrativo exponer uno de los ejemplos a los que nos hemos enfrentado como profesionales.

Nos encontrábamos ante el caso de una niña con baja tolerancia a la frustración y con falta de límites. El desarrollo del juego derivó hacia una respuesta agresiva por parte de la niña. En ese momento fue preciso llevar a cabo una contención completa con la que proporcionarle unos límites corporales desde lo afectivo. No obstante, la inexperiencia unida al miedo y a la posible respuesta de la niña, dificultó en gran medida la actuación recomendable para ese episodio en concreto.

De esta forma queda demostrado que en el propio profesional se pueden reproducir historias que afecten a su desempeño, sin un trabajo corporal adecuado que dé accesibilidad al psicomotricista a su propio cuerpo, al del otro y a la conexión de ambos.

Entonces podemos decir que desafortunadamente el trabajo corporal sigue formando parte del currículo oculto en una materia con un cuerpo teórico en construcción permanente que evidencia la necesidad de este tipo de trabajo.

Por otro lado, desde la perspectiva de la Educación Física nos encontramos ante una disciplina con un cuerpo teórico conceptual más delimitado que goza de institucionalización dentro de los centros educativos (colegios) y formativos (universidad). Asimismo presume de un mayor reconocimiento social, y se encuentra una amplísima oferta formativa para los profesionales educativos.

Como estudiantes que fuimos de esta especialidad de magisterio, estamos en condición de afirmar que el porcentaje dedicado a la didáctica y a la administración supera con creces a las asignaturas específicas que abordan el estudio y desarrollo psicomotor concentrándose éstos en cuatrimestres que no posibilitan un conocimiento profundo de este campo. Esto se explica porque a diferencia que en la psicomotricidad, el maestro en su actividad profesional se encuentra interno en una institución social que demanda respuestas no sólo educativas, dado que debe responder ante los distintos niveles que conforman la organización escolar de un centro.

Para concluir consideramos que a pesar de que la formación contemple el cuerpo como el elemento a trabajar, presentan distintas metodologías de formación puesto que en el caso de la Educación Física el cuerpo es el elemento a trabajar, es decir, que el maestro trabaja con el cuerpo del niño como base, y en psicomotricidad no sólo es el elemento a trabajar sino que además se utiliza como medio para hacerlo.

**NOTAS:**

<sup>1</sup> Marcelino Vaca hace una clasificación de los distintos cuerpos en la institución escolar. Hemos tomado como referencia la calificación que hace del cuerpo instrumentado, dado que nos parece significativa en relación al tema que tratamos. Según éste el cuerpo instrumentado y la motricidad se utilizan como un instrumento al servicio de objetivos y saberes que tienen que ver principalmente, con las capacidades cognitivas.

Estas ideas tienen su origen con el aterrizaje de la psicomotricidad en la escuela que en principio era definida por Picq y Vayer (1969) *como una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar y mejorar el comportamiento del niño.*

**BIBLIOGRAFÍA:**

- ACOUTURIER, B. (1985). *La práctica Psicomotriz: Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- BOSCAINI, F. (1988). *Educación y/o reeducación psicomotora*. Madrid: Citap.
- BRUNER, J. Y HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- COLECCIÓN FORMACIÓN DE EDUCADORES (1994). *La Educación Física y su Didáctica*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- LAPIERRE, A. (1990). El lugar del cuerpo en la educación. *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1, 5-11.
- LAPIERRE, A. (2004). *Seminario de conceptos básicos de psicoanálisis*. La Laguna: Material Inédito.
- LLORCA, M. Y VEGA, A. (1998). *Psicomotricidad y Globalización del Currículum de Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- LLORCA, M., RAMOS, V., SÁNCHEZ, J. Y VEGA, A (2002). *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Madrid: Aljibe.
- LLORCA, M. Y SÁNCHEZ, J. (2001). El Cuerpo en la Institución Escolar. *Jameos*, 8, 53-64.
- LLORCA, M Y SÁNCHEZ, J. (2003). *Psicomotricidad y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Aljibe.
- MILA, J. (2002). La construcción del cuerpo del psicomotricista. Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J. y Vega, A., *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, (181-194). Madrid: Aljibe.
- VACA, M. (2002). El tratamiento pedagógico de lo corporal. Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J. y Vega, A., *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, (83-96). Madrid: Aljibe.
- PASTOR, J. (2002). *Fundamentación conceptual para una Intervención Psicomotriz en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- PICQ, L. Y VAYER, P. (1969). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.

SÁNCHEZ, J. (2002). La educación Psicomotriz en el contexto de las Ciencias de la Educación. Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J. y Vega, A., *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, (97-142). Madrid: Aljibe.

VICIANA, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Colección Educación Física. Barcelona: Inde.

#### RESUMEN:

La Educación Física y la Psicomotricidad son disciplinas con un mismo elemento de trabajo, el cuerpo. Sin embargo, aparecen diferentes niveles y concepciones del mismo, determinadas en el desarrollo de ambas disciplinas por un contexto, una metodología y una concepción del trabajo dispar, que se analizan a lo largo del presente artículo. Esto se materializa en un rol profesional y una formación que difieren ampliamente.

#### PALABRAS CLAVE:

Programar, planificar, cuerpo, movimiento, juego, rol, currículo, formación, materiales.

#### ABSTRACT:

The Physical Education and the Psychomotricity are two disciplines with the same component of work, the body. But there are different levels and conceptions of it, that they are determined, in both disciplines, by their contexts, methodologies and different concept of work. That is traduced in a professional role and formation, which they are very different.

#### KEY WORDS:

Program, planning, body, move, play, role, curriculum, formation, material.

#### DATOS DE LOS AUTORES:

**Adrián Domínguez Gil** es Psicomotricista, Maestro especialista en Educación Física, pertenece al Seminario de Formación Permanente de la Universidad de La Laguna. Monitor de Natación de la Real Federación Española de Natación.

**David Sánchez León** es Psicomotricista, Maestro especialista en Educación Física, pertenece al Seminario de Formación Permanente de la Universidad de La Laguna. Psicomotricista en el Pabellón Municipal de Deportes de Santa Cruz de Tenerife.



# La importancia del vínculo en el proceso de separación e individuación (II) \*

The importance of the bond in the process of separation and individuation

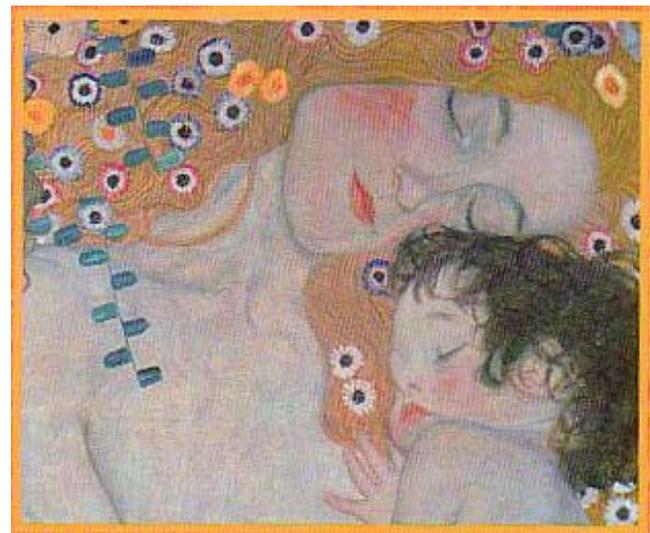
*Laura Uchitel*



Gráfico 11

*El maravilloso poder de las caricias...*

Mi agradecimiento va dirigido a esta mamá y a este bebé que me permitieron entrar un ratito en su mundo. Conocerlo, sentirlo y pensar en las posibilidades y obstáculos de cada uno, de la diada, de la «familia» y al futuro niño/adulto como protagonista de su propio cuerpo me permitieron pasar por una experiencia de observación y realización que generó en mí un gran crecimiento. Muchas Gracias.



*Klimt*

Gráfico 12

*La armonía de las posturas, conduce a un placer mutuo, la madre siente su cuerpo como donante y el niño siente el cuerpo acogedor de su madre, como un sitio en el que continente y contenido son indisolubles (Julián de Ajuriaguerra).*

\* El presente trabajo (esta segunda y última parte es continuación de lo que se publicó en el número 17) fue realizado en el contexto de la Licenciatura en Psicomotricidad que se cursa en la Universidad CAECE de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), coordinada por el Licenciado Pablo Bottini. Dicha licenciatura se encuentra en la órbita del Departamento de Ciencias Pedagógicas, cuyo director es el Licenciado Gerardo Bettinotti. La autora realizó esta monografía como trabajo final de la cátedra Estimulación Temprana II, perteneciente al tercer año de la carrera, cuya docente es la Profesora Licenciada Patricia Andrade y en calidad de Ayudante de Cátedra se desempeña la Licenciada Natacha Schnidrig.

### Armonizando posturas... un placer mutuo...

La satisfacción de las necesidades primarias (alimenticia, higiene, sueño, contención, etc.) a través de la figura materna en el desarrollo de sus funciones, origina los primeros intercambios que permitirán al niño crear una trama afectiva como resultado de un conjunto de significantes inter-relacionales.

Nuria Franc destaca *la Contención* dentro de las funciones maternas como la más imprecisa y la más importante. Tiene como núcleo el tono muscular, regulador de las reacciones emotivas. Está presente en todas las otras funciones, en las actitudes vinculares, en los cuidados concretos: contactos, posiciones, tono muscular, la voz, la mirada, etc. Para que cualquiera de las otras funciones pueda considerarse plenamente realizada se ha de hacer siempre en un contexto contenedor, ya que de lo contrario queda como una «intervención» puntual más o menos materializada pero desprovista del *elemento humanizante y estructurante de la relación*. La contención está relacionada con el cuidado (estado en el cual algo nos importa, contrario a la apatía). Connota a la vez «me importás» y «te cuido». Une al amor con la voluntad y la intencionalidad. Es la fuente de la ternura, actitud específicamente humana, sin la cual el ser humano no sobreviviría. Es el «alimento psicológico».

Al referirnos a la contención no hemos de limitarnos a pensar solamente en la contención afectiva, de connotaciones positivas, que con frecuencia es la primera imagen que nos puede sugerir esta palabra.

La contención está relacionada con la capacidad de percibir y recoger todo aquello que pueda agrandar, disgustar o angustiar al otro (los miedos, ansiedades, dificultades, etc.) con ser capaz de transmitir este sentimiento de haberlo percibido, recogido y devolvérselo de una forma más elaborada (a un nivel menos angustiante y desestructurante).

Podemos hablar de dos niveles de contención. Un nivel en el que percibimos y sentimos los deseos, miedos o ansiedades del otro sin captar su origen y contenido. El otro en el que además entendemos y conocemos de dónde vienen y cuál es su contenido.

El bebé al nacer, no tiene una vida perceptiva como los adultos, vive en un mundo sensorial. Depende por entero de los cuidados maternos, pero al mismo tiempo, vive en un mundo omnipotente pues no conoce nada de lo que sucede fuera de él. Por lo tanto, los cuidados y él mismo están absolutamente confundidos.

La madre no sostiene en sus brazos a un solo niño, sino al menos tres: el bebé imaginado durante el embarazo, producto de sus ensueños; el hijo de sus fantasías, el que la remonta a su propia infancia, producto de sus deseos inconscientes y por último el bebé real, producto de la interacción.

El niño imaginario no tiene relación ni con el feto ni con el niño real. La madre cree que va a lograr ser una madre ideal con un bebé ideal, de no existir el conflicto. Sin embargo, el nacimiento la confronta con el niño real. Se produce en ella un sentimiento de «inquietante extrañeza», pues el bebé no tiene en general, ningún parecido con el que ella se había imaginado durante su embarazo.

Este sentimiento se produce cuando ve por primera vez al niño. Generalmente va a reprimir ese sentimiento de extrañeza. Buscará «humanizar» al niño quitándose ese sentimiento de extrañeza. Es en el espacio dejado por ese sentimiento que se

intenta reprimir, en donde se desarrolla con más fuerza la preocupación maternal primaria instalándose en la relación un período en el que predominan los sentimientos de «embelesamiento» entre ambos (Oberman, 1991, 57).

### ¿Podemos hablar de un instinto materno?...y de un instinto paterno?



Gráfico 13



Gráfico 14

La teoría del instinto materno plantea que sólo la madre puede hacerse cargo del hijo puesto que está biológicamente programada para ello. La pareja madre/hijo formaría entonces una unidad ideal que nadie puede ni debe perturbar, legitimándose así la exclusión del padre y reforzándose aún más la simbiosis madre/hijo. Es decir se prolonga la profemeneidad (el niño se construye desde la femeneidad de la madre, su proceso de identificación es por oposición) del muchacho en detrimento de la identificación paterna.

Pero la verdad es bien distinta, el amor materno es infinitamente complejo e imperfecto. No sólo no es un instinto, sino que está condicionado por tantos factores independientes de la «buena naturaleza» o de la «buena voluntad» de la madre, que se necesita más bien de un pequeño milagro para que sea tal como nos lo han descrito. Sus características dependen de la historia personal de cada mujer (se puede ser mamá mala o mediocre de generación en generación), de lo oportuno del embarazo, de su deseo de tener un hijo, de su relación con el padre, así como también de muchos otros factores sociales, culturales, profesionales, etc.

La buena maternidad es una misión casi imposible, lo que prueba que no hay



Gráfico 15

*Hoy en día sabemos que los hombres pueden cumplir la función de las madres tan bien como las mujeres cuando las circunstancias lo exigen. El padre es tan sensible, afectuoso y competente como la madre cuando saca a relucir su femineidad. Sólo se necesita que aquélla, libre ya del mítico instinto, acepte compartir su papel con el padre, y que éste no le siga temiendo a su femineidad maternal (Badinter, 1993, 113)*

tal instinto. El secreto está en saber mantener la «justa distancia» (...) La buena madre sabrá preservar la paz interior de sus hijos y en particular la de su hijo hombre. Y esa «justa distancia» con la madre repercutirá en el sentimiento de identidad masculina del niño y en sus futuras relaciones con las mujeres.

### **MARCO TEÓRICO**

Desarrollaré el caso de un bebé que concurre con su madre al Servicio Agregado de Atención Temprana y del Desarrollo Infantil (S.E.A.T) público del conurbano bonaerense, que funciona dentro de una Escuela de Educación Especial.

El trabajo nace a partir de una serie de observaciones realizadas durante la asistencia de un bebé de 6 meses con diagnóstico en estudio y su madre.

Aunque el niño de 6 meses aún no tiene un neurodiagnóstico preciso conocemos parte de su historia familiar y propia. Observamos en él un retraso madurativo importante y algunas características peculiares como son gigantismo del dedo gordo del pie, nistagmus horizontal, movimientos involuntarios, no sigue el objeto con la mirada, alteraciones visuales, auditivas y deformativas en relación a la forma de sus pies.

Todo esto nos aporta datos, información que deberá ser elaborada junto a la historia familiar y al contexto actual (condiciones socioeconómicas, culturales, etc.).

Es importante destacar que si bien el diagnóstico marcará una línea de trabajo y ubicación desde la organicidad, éste no es en alguna manera el único recurso así como tampoco la intervención gira alrededor del mismo. Nunca hay que dejar de poner la mirada sobre el tipo de contacto que existe entre madre e hijo, sus causas, sus consecuencias, su influencia en la actitud viso-perceptual del niño, etc..

Observamos algunas características relacionadas con la historia de los padres, la del niño mismo y su desarrollo madurativo que hacen presuponer ciertas alteraciones a nivel genético:

#### **Hiperlaxitud ligamentaria**

Se puede definir como la excesiva movilidad de las articulaciones de forma aislada o asociada a enfermedades hereditarias del tejido conectivo. Es una de las causas predisponente del dolor articular en los niños. Los niños que presentan esta alteración cuentan con una gran movilidad de sus articulaciones, por lo que son capaces de realizar movimientos más allá de los normalmente observados llegando a destacar en algunas actividades deportivas. Sin embargo, no es recomendable continuar realizando estas actividades ya que no sólo se presenta dolor sino que a largo plazo puede llegar a dañarse la(s) articulación(es). En general el dolor de piernas puede ser una manifestación de una enfermedad benigna, pero los padres deberán reconocer las características de este dolor y vigilar su evolución ya que pudiera ser éste también inicio de alguna enfermedad generalizada y de consecuencias graves.

El tratamiento consiste en la prevención de traumatismos en articulaciones y ligamentos y la realización de fisioterapia activa.

#### **Cocaína y embarazo**

El uso de drogas por parte de la madre o del padre, origina numerosos problemas.

La cocaína es un alcaloide cristalino blanco que se encuentra, entre otros compuestos, en las hojas de la planta de coca y que actúa como un estimulante sobre el sistema nervioso central.

Todas las sustancias psicoactivas, incluso las drogas adictivas ilegales, cruzan libremente la barrera placentaria, como resultado de poseer las mismas propiedades que les permiten cruzar la barrera hematoencefálica. Mas aún, la mayor parte de las drogas tienen una vida media más larga en el feto que en la madre, en virtud que las vías metabólicas fetales no han madurado completamente, por lo que los efectos adversos al proceso maduracional embrionario pueden verse seriamente afectados.

El varón que se encuentra bajo los efectos de alguna sustancia también tiene un grado de responsabilidad en el desarrollo del niño. El uso de drogas (por ejemplo, marihuana, cocaína, etc.) puede afectar a la calidad y funcionamiento del esperma ([http://www.nacersano.org/centro/9388\\_9935.asp](http://www.nacersano.org/centro/9388_9935.asp)).

### **Trastornos de la alimentación y embarazo**

Las adicciones son un síndrome constituido por un conjunto de signos y síntomas característicos. El origen de las mismas es multifactorial, entre los que podemos mencionar factores biológicos, genéticos, psicológicos y sociales.

Algunos síntomas característicos de las adicciones son:

- Daño o deterioro progresivo de la calidad de vida de la persona, debido a las consecuencias negativas de la práctica de la conducta adictiva. Pérdida de control caracterizada por la práctica compulsiva de la conducta adictiva.
- Negación o autoengaño que se presenta como una dificultad para percibir la relación entre la conducta adictiva y el deterioro personal.
- Uso a pesar del daño, lo cual se manifiesta como la práctica continuada de la conducta adictiva. Este daño es tanto para la persona como para los familiares.
- Estudios demuestran que existen cambios neuroquímicos involucrados en las personas con desórdenes adictivos y que además es posible que exista predisposición biogenética a desarrollar estas enfermedades.

Pueden desarrollarse adicciones tanto a sustancias psicotrópicas como a actividades y hasta relaciones. Algunos casos de adicciones que podemos mencionar son:

- Sustancias psicotrópicas, como el alcohol, la nicotina y diferentes tipos de drogas.
- Comidas o componentes comestibles.
- Sexo/Trabajo.
- Relaciones interpersonales, por ejemplo una pareja.

La naturaleza exacta de las adicciones continua siendo motivo de análisis científicos y cada día se hacen descubrimientos que nos facilitan la comprensión de este fenómeno, que afecta a miles de personas a nivel mundial (<http://www.monografias.com/trabajos12/adicci/adicci.shtml>).

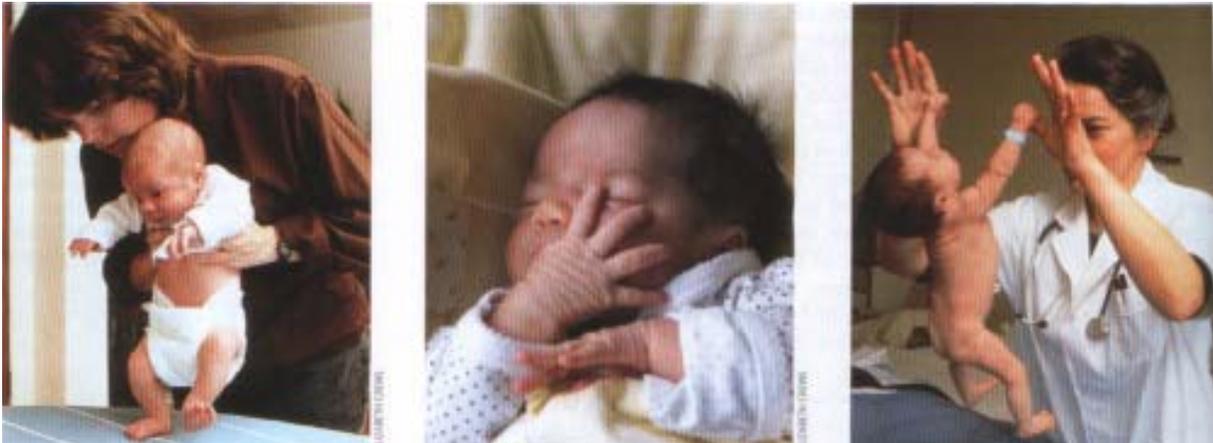
## Reflejos

«...El recién nacido, indefenso más que cualquier otra cría de otras especies animales, tiene como defensa reflejos que irán desapareciendo durante el primer año de vida, es decir que los primeros reflejos presentes en el momento del nacimiento van dando paso a acciones que al complejizarse permiten la estructuración psíquica y la construcción del pensamiento y del lenguaje.

La maduración del S.N.C nos permite pasar del reflejo a la actividad motriz voluntaria.

La presencia de la actividad refleja adquiere una significación central en el desarrollo del niño y de su posterior evolución, que se manifestarán en la conducta de ese niño, como asimismo en la conducta adulta. La presencia y desaparición de los reflejos arcaicos en el momento evolutivo adecuado permiten la posibilidad de aprendizajes, que hacen referencia a los aprendizajes vitales.

Estas reacciones primarias sufren modificaciones durante el primer mes de vida, su persistencia o reaparición se constituyen en signos patognomónicos de disfunción o lesión del sistema nervioso central, presentando en el niño detenciones tempranas, originando cuadros patológicos como el de la parálisis cerebral, retardo mental...» (Risueño, 2000, 46).



(A)

(B)

(C)

Gráfico 16: Se puede observar: el reflejo de marcha (A) las manitas todavía arrugadas por haber estado inmerso en el líquido amniótico por tantos meses, alegremente succionando el pulgar (B) marcado reflejo de prensión que su cuerpo queda suspendido (C)

## Tono muscular

«Es una actividad regida por el sistema nervioso central. El estado del tono es fundamental para el posterior desarrollo del lactante y el conocimiento de la calidad tónica (noro-hiper-hipo).

Referirnos a una calidad tónica normal, es hablar de un músculo elástico, característico en personas normales. En las parálisis espásticas el tono está aumentado, siendo esta hipertoniía la que provoca la rigidez con la que realiza el paciente los movimientos. La presencia de músculos flácidos nos remite a un diagnóstico de

hipotonía. Tanto la hiper como la hipotonía, y más en las primeras etapas del desarrollo, denuncian estados neuropatológicos.

Las diferentes etiologías que pueden provocar hipotonía o atonía (disminución o abolición del tono muscular) están relacionadas con lesiones del músculo, de las raíces y cordones posteriores, astas y raíces ventrales, nervios periféricos motores, sensitivos o mixtos, lesiones del neurocerebelo, del putámen o del núcleo caudado. La hipertonía (aumento del tono muscular) puede deberse tanto a lesiones del sistema piramidal como del extrapiramidal. En el caso de estar afectado el sistema piramidal el paciente, al realizar los movimientos pasivos requiere mucho esfuerzo para vencer la resistencia muscular, lográndose *a posteriori* la misma. Este tipo de hipertonía se llama espasticidad y es de predominio distal. La hipertonía de origen extrapiramidal (rigidez) es de predominio proximal y se observa durante la maniobra de permanencia de la resistencia. Se asocia a movimientos involuntarios (temblor)» (Risueño, 2000, 54).

**Nistagmus horizontal:** se definen como movimientos de vaivén de los ojos, involuntarios, rítmicos y repetidos.

**Inmadurez auditiva y visual:** expresión de un retraso en el desarrollo del sistema nervioso.

**Malformación del dedo y de la planta del pie:** «La presencia de malformaciones óseas tales como el desarrollo desproporcionado de un dedo acompañado de malformaciones del pie permite incorporar al bebé en estudio como afectado de malformaciones osteocartilaginosas cuyo origen podría ser diverso pero probablemente incluya una falla genética que lleve a un trastorno del metabolismo calcio-fósforo» (<http://escuela.med.puc.cl/paginas/Departamentos/Patologia/patologia.html>).

Retomando conceptos mencionados anteriormente redefinimos como «factor de riesgo social» a toda característica o circunstancia determinable que incide en un individuo o grupo de personas, aumentando la probabilidad de padecer determinado daño o resultado no deseado. Es difícil que se dé un sólo factor aislado, por lo general hay una suma de situaciones.

Los factores de alto riesgo social están muy relacionados con los factores de riesgo biológico. Esto hace referencia a cómo las condiciones socioculturales, y/o el entorno psicosocial impactan en el desarrollo biológico exponiendo a la población infantil a sufrir perturbaciones y disfuncionalidades con alto riesgo de muerte.

Es evidente que esta situación tiene efectos graves e irreversibles sobre el desarrollo del niño. Por lo que resulta imperiosa, entonces, la detección y Atención Temprana de esta problemática, desde un enfoque biopsicosocial y desde un abordaje interdisciplinario.

El diagnosticar no le corresponde a la Estimuladora Temprana, es un médico el que lo debe realizar (se le pueden enviar ciertos datos e indicaciones para colaborar con su trabajo).

En el caso de que los padres lleguen a la consulta de Atención Temprana sin el diagnóstico del niño, será importante pedirles que concurren a un médico y se haga el diagnóstico correspondiente.

Mientras tanto, si bien no se cuenta aún con el diagnóstico preciso, no sólo se puede sino que se debe y es fundamental comenzar cuanto antes con el tratamiento que será realizado por el profesional de Atención Temprana del Desarrollo Infantil. Aunque aun no exista un diagnóstico preciso, el peligro es el aislamiento del bebé y su madre, el aumento de la tendencia de la mamá al rechazo, a las fantasías, interrogantes, miedos, angustias. Todo lo que ello implica se refleja en la construcción biopsicosocial del niño. Es importantísimo elaborar esto cuanto antes ya que cada vez que la madre se frustra al observar una conducta del bebé diferente a la «soñada» o esperada por ella, lo que puede pasar es que recaiga nuevamente en rechazo.

El abordaje desde la Atención Temprana del Desarrollo Infantil es de tipo integral, holístico y toma en cuenta al sujeto independientemente de su diagnóstico específico como un ser biopsicosocial con el cual se pueden trabajar aspectos relacionados con lo vincular, el desarrollo neuromotriz, etc., que se ven a la luz desde el primer encuentro.

### **PRESENTACIÓN DEL CASO CLÍNICO**

*El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisface socialmente, en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica mutuamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad (Pichón-Rivière, 1973).*

#### **Descripción del niño y su historia familiar**

El bebé nació con 3.505 gr. el 22-02-04, en la semana 39 y ½ de gestación (parto natural, presentación cefálica). El estado general del nacimiento fue sin patología. Apgar: 1':7; 5':10 (especificado por la mamá). Permaneció 6 días internado en el hospital Argerich por policitemia, hiperbilirrubenia, deshidratación y mal progreso del peso en donde recibió oxígeno.

La madre de 25 años es ama de casa y dueña de una panadería de la provincia de Buenos Aires y el padre de 19 años no tiene empleo estable y es de la provincia de Formosa.

Ingresó al S.E.A.T en agosto del 2004 derivado por el Servicio de Neurología Infantil del Hospital Garrahan con un diagnóstico indeterminado, en estudio con el fin de determinar posibles causas del retraso que presenta en su neurodesarrollo y ciertas anomalías orgánicas. Fue derivado a traumatología porque aparenta una hiperlaxitud ligamentaria de miembros inferiores y a genética debido a la observación de un desarrollo no esperado de los pies y en especial un aumento de tamaño muy considerado de uno de los dedos del pie derecho, estando a la espera de resultados.

Actualmente el niño tiene 9 meses, su evolución desde que ingresó al S.E.A.T ha sido muy positiva. La madre informó verbalmente acerca del resultado del último estudio realizado, una tomografía computada, transmitiendo que: «se pudo obser-

var una leve dilatación asimétrica de los ventrículos laterales» (llama la atención que nunca haya presentado ningún estudio por escrito, siempre es un relato).

Nos encontramos con un caso clínico de origen ideopático (por ahora) porque no se puede establecer con un examen clínico «ordinario» la patología. El niño presenta ciertas características que hacen presuponer cierta alteración a nivel genético («síndrome genético con características neurológicas»).

### Historiando el encuentro...

Nos encontramos con ambos padres adictos. Una madre que refiere haber tenido trastornos de alimentación previos al embarazo (no en el embarazo mismo) y un papá adicto a las drogas.

La mamá, a su vez, comenta haber vomitado a lo largo de todo el embarazo, «muchas nauseas» (naturaliza el vómito). Articulándolo con la patología del bebé dice «eso ya pasó y no creo que tenga ninguna relación con lo que le pasó o lo afecte.»

«...la llegada de un niño no corresponde jamás exactamente a lo que ella espera. Después de la experiencia de embarazo y el parto, debería llegar la compensación que hiciera de ella una madre feliz. Pero la ausencia de esa compensación produce efectos que merecen ser considerados...» (Mannoni, 1964, 14).

Como consecuencia de la negación la madre manifiesta su sensación de culpa por haber influenciado en el desarrollo supuestamente anormal del bebé. La enfermedad de éste afecta a la madre en un plano narcisista, hay pérdida brusca de toda señal de identificación y sumada a esta dificultad la madre se encuentra desorientada ante la falta de respuestas del niño.



Gráfico 17

Siendo una situación que se encuentra en estudio, para evaluar las causas que han afectado y afectan actualmente el neurodesarrollo de este niño, podríamos tener en cuenta algunos efectos que pueden traer el consumo de drogas en el hombre y los trastornos de alimentación en la mujer.

Es de suma importancia tener en cuenta que tanto el hombre como la mujer enfrenten el embarazo en condiciones de salud adecuada. Muchas veces los padres creen que las drogas afectan solamente a su cuerpo.

### Desde la función paterna...

Según cuenta la madre ella queda embarazada cuando no convivía con su pareja. Sostiene que buscaba tener un hijo sin embargo de la historia de esta pareja se deduce que no había un proyecto de convivencia o de familia.

Durante los primeros 8 meses intentaron acordar una relación de convivencia, en la actualidad no quiere estar con él porque «no hace nada para curarse de su adicción». Ella se organiza económicamente con el hijo.

En cuanto a la relación del padre con su niño la mamá observa que «lo tiene, lo cuida pero que lo deja ahí» y justifica a la pareja diciendo: «pero él tiene un padre que le pega mucho y que además toma, él trabaja acá y le manda lo que ganó a la madre, padre y hermanos que viven en Formosa (...) me dijo que se irá a Formosa, ahora está yendo a mi casa y con la droga no sé cómo está la cosa, en realidad todos los parientes de él son consumidores y él dice que lo invitan».

**¿Un intento de construir familia? ¿Será el momento adecuado...?**



Gráfico 18

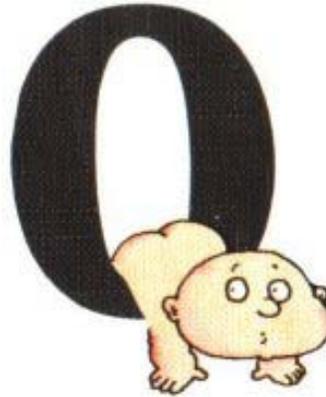


Gráfico 19

La familia es el contexto natural donde se desarrolla el niño. Éste contempla diferentes modos de actuar y lo que presencia se convertirá en parte de sus valores y expectativas cuando entre en contacto con el mundo exterior. Si existe una disfunción importante dentro de la pareja, entonces ésta repercutirá en el niño ya que son las interacciones del niño con el entorno familiar lo que más incide en su personalidad. La familia cumple una función fundamental en la producción subjetiva. El orden de lo simbólico (de la realidad e imaginario se construye lo simbólico) instaura una pertenencia social. Orden y pertinencia que afectan en las familias que se encuentran en Alto Riesgo Social a la construcción del apego: primordial y esencial vinculación que se despliega desde el momento del nacimiento y primeros días de vida.

Con respecto a la relación que tiene el padre con el niño, la madre opina «Creo que no está preparado para ser padre, para estar con el bebé, es muy autoritario y cuando lo tiene que cuidar mucho la situación cambia. Le grita «comé» una manera autoritaria y si lo tiene que hacer jugar, lo duerme! Yo le digo... él dice que es un capricho, yo prefiero dejarlo con mis hermanas porque él lo deja llorar!».

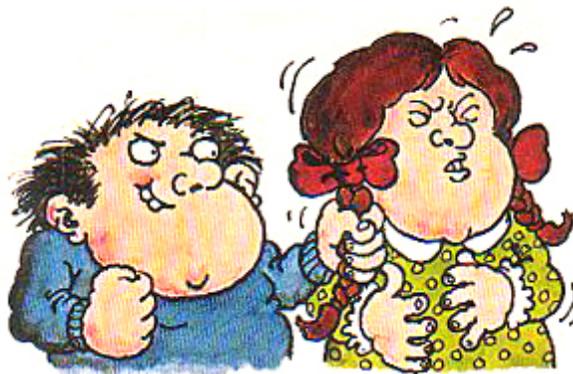


Gráfico 20

## **Un límite que castiga. ¿Un límite sin fronteras? ¿Una matriz de aprendizaje? ¿Cómo se instalan vincularmente esos límites?**

También el adulto ha ido construyendo su propio cuerpo con las huellas que dejaron en él los encuentros con los otros. Las marcas de lo vivido quedaron inscriptas en su cuerpo de adulto.

El concepto de límite remite a fronteras, cuya existencia permite integración de contenidos, discriminación sujeto-mundo, fantasía-realidad, omnipotencia-potencialidad.

La existencia de brutalidad o maltrato en la puesta de límites constituye una forma de ejercer terror en el vínculo que puede conducir a la inhibición, parálisis o explosión destructiva. Esta modalidad de conducta está presente en las matrices autoritarias de relación en las que se juega constante y estereotipadamente el par sometedor-sometido.

El cuerpo se construye en la relación con el otro que lo carga de significación, es el otro el que dona su cuerpo, sus gestos, sus posturas, le ofrece caricias, palabras. Esto va dejando sus huellas en el cuerpo del niño que hacen eco de sus estados de satisfacción e insatisfacción, marcados por la presencia y ausencia de quien sostiene al niño, expresados en las fluctuaciones tónicas de tensión y distensión.

Estas ausencias y presencias, estos estados de tensión y distensión, placer y displacer van a ir permitiendo la instalación de ritmos, los propios del niño y los provenientes del mundo exterior, especialmente los de su madre.

Refiriéndose al parto la madre cuenta que *«estaba tranquila, me pasó que tenía el útero muy alto y lo posicionaron con la mano. El momento del parto y el nacimiento no fue malo pero fue doloroso. Él nació y no respiró, no lloró y yo le dije a la partera: ¿cómo no respira? Y me dijo ya va a respirar y después le tuvieron que poner oxígeno. Cuando me lo dieron a mí había llorado tanto que cuando lo puse a la teta no quería tomar. No chupaba, yo empecé a pedir ayuda para alimentarlo y al otro día le dieron mamadera y a mí me dio mastitis. Me dieron el alta pero era imposible darle de comer, se dormía, una doctora le tuvo que frotar los pies fuerte para que se despertara»*.

La madre demuestra mucha angustia y busca inconscientemente culpabilizar a alguien desligándose así de su sensación de rechazo o frustración. La madre lucha desde y por su hijo a través de consultas y diagnósticos eternos contra y desde su propia angustia.

Se configura un contexto familiar con características muy especiales que no benefician el crecimiento y desarrollo del niño ¿Cómo afectará la ausencia de la figura paterna en el desarrollo del niño? ¿Habrán resuelto la madre sus trastornos alimenticios? ¿Afectan estas características al ejercicio de la función materna?

Entre el niño y la madre el devenir de la cultura, el principio de realidad. En un primer momento, al ser dos, con una relación fusional, simbiótica, en algún momento deberá llegar la función de la ley paterna, la presencia del padre. Esta madre, al evitar la incorporación de un tercero y ubicar al padre en el lugar del «no poder», de no ser útil ¿Podrá autorizar la entrada de la función paterna a partir de la palabra?

Lo que se dibuja en el discurso materno en función de la justificación son los opuestos complementarios a través de la duda: Poder-No poder/Deseo-No deseo/Saber-No saber..

La madre demuestra estar preocupada. Solicita información y recibe orientación: «*Quiero saber qué tiene y qué no tiene pero no estoy desesperada...*». A la hora de concurrir al S.E.A.T comenta que tiene curiosidad por el diagnóstico sin embargo nunca trae consigo los estudios que le van haciendo al bebé.

Tomando como referencia la *Escala de Desarrollo de Lóczy* de Emmi Pikler que abarca las siguientes áreas:

- desarrollo de las grandes posturas y movimientos;
- actitud durante los cuidados cotidianos;
- adquisición del control de esfínteres;
- desarrollo de la inteligencia, a través de la coordinación óculo-manual, las actividades de manipulación y el juego;
- desarrollo de la vocalización y la palabra;

y la *Escala de Apego en situación de tensión de Mossie y Campbell* modificada por Wernicke, pudimos observar el siguiente estado de neurodesarrollo del niño.

#### **Estado del niño al ingresar al servicio (6 meses)**

- Movimientos con características de descarga motriz (movimientos desorganizados de las extremidades).
- No colabora durante los cuidados cotidianos ni se deja hacer, es más bien apático.
- No sigue el objeto con la mirada.
- Se observa desde su neurodesarrollo la permanencia de reflejos (ej. prensión) lo que impide comenzar con el proceso de construcción de la línea media y manipulación de objeto.
- No parece estar muy atento a la palabra, más bien desconectado.
- No se observa sonrisa social.
- Emite sonidos (pocos o nulos).
- El contacto visual es pobre o nulo (presenta nistagmus horizontal).
- Inmadurez auditiva y visual.
- La búsqueda de contacto corporal es pobre o nula.
- Demuestra apatía y cierta irritabilidad.

En un principio la actitud de la madre con su bebé es distante, no se la ve muy afectuosa ni cariñosa. Siguiendo la *Escala de Apego en situación de tensión* se podría hablar de un posible aislamiento sospechoso. Se puede observar cierto rechazo y dificultad de contacto, tanto por su actitud corporal y su disponibilidad como por ciertos comentarios de la madre que hacen referencia a esto: «*todavía no le puedo hacer masajes porque la casa está fría*» (pese a la situación socio-econó-

mica más bien precaria en la que debe vivir. ¿Será razón suficiente para suspender el masaje? Éste se puede hacer con ropa y en cualquier ambiente pero implica una entrega importante tanto para la madre como para el bebé...) Al referirse al juego con su bebé dice «...y lo puse boca abajo, se aburre boca arriba, un tiempo se queda pero no intenta girar, agarra las cosas que le cuelgan...».

¿Sería el bebé o la mamá la que se aburría, la que no podía sostener el juego, contenerlo, provocarlo...? «El bebé toma la iniciativa del juego si se le da el tiempo y la posibilidad, si el adulto no pierde la paciencia cuando el bebé se da vuelta boca abajo o desarma de un puntapié los pañales casi terminados de colocar» (Falk, 1997) Pareciera que en un principio la madre coloca en su hijo su propia angustia y rehabilitación que de por sí no se sabe si pudo o esta pudiendo realizar.

«...El niño es tributario de la salud de los padres; hasta qué punto participa, sin saberlo, de las dificultades que ellos mismos no alcanzan a sobrepasar» (Mannoni, 1990).

Al principio los padres están decepcionados por no tener el bebé supuestamente normal que ellos esperaban. Tienen sentimientos de dolor, rechazo y desorganización respecto a la noticia de la condición de su hijo. Estos sentimientos pueden interrumpir la interacción padres/hijos.

La respuesta de un bebé depende de si la estimulación de los padres es adecuada a sus propuestas o señales, y aquélla a su vez, desencadenará otra actuación por parte de los padres. Todo esto se manifiesta a través de miradas, sonrisas, tono muscular, sonidos y movimientos del cuerpo.

El bebé con algún impedimento mental, visual, auditivo, o de desarrollo, no puede responder de una manera «normal» a las propuestas de los padres y ofrecer aquellas señales subliminales que permitan a los padres continuar con otras propuestas. En estos casos puede que la sincronía interaccional se inhiba y desanime a los padres a seguir comunicándose con su hijo a través del tacto.

Los padres de bebés con alguna deficiencia a menudo están saturados por la cantidad de información que tienen que absorber, por las terapias que tienen que realizar y por el doble lazo de unión y dolor al mismo tiempo.

¿Qué pasa cuando hay fallos en la regulación de la estimulación?

D. Stern (1983) sostiene que todo estado diádico que impida la captación y mantenimiento de la atención o que permita que el nivel de excitación y emoción descienda o permanezca por bajo del límite inferior de un margen óptimo puede designarse como hipoestimulación.

Si esta madre siente rechazo por el bebé y le cuesta acercarse afectivamente a él, quizás pueda realizar las tareas relativas a la higiene, alimentación, pero ¿Podrá alegrar su rostro, su voz o sus movimientos? ¿Podrá darle calor, color, armonía...?

En un principio cuando ingresó al S.E.A.T parecía que no; sin embargo hubo un cambio de actitud:

*«Antes cuando se levantaba molesto y con hambre lo calmaba dándole la mami ahora le hago masajes y se calma, se ríe y ya sigue de buen humor. Tiene un buen humor pero no de periodos cortos sino todo el día (...) son los masajes, antes le daba de comer ahora le hago masajes y se empieza a reír, le cambia el humor y*

le dan posibilidad de espera. A mí me tranquiliza que cambie de humor que esté más tranquilo antes...».

Para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de ese niño, porque nadie puede dar lo que no tiene. No se puede dar sostén, respeto, continencia, afecto si uno no se siente querido, sostenido, contenido, reconocido y respetado.

¿Cuáles podrían ser las causas de todo esto? Las causas de esta situación son tan complejas como las consecuencias de la misma: lo económico, lo cultural, lo psicológico. No en vano somos una unidad bio-psico-social. Lo estructural y lo personal van más de la mano de lo que podemos pensar.

Luego de dos semanas de trabajo en el S.E.A.T. pudimos observar que se produjo un acercamiento en el vínculo madre/hijo y probablemente como consecuencia de ello se manifiesta una evolución importante en el neurodesarrollo del niño.

No hay algo biológicamente determinado que juegue un rol determinante en su evolución; pero como dice Mannoni (2001) mas allá de un déficit capacitario interviene otro elemento que obstaculiza cualquier relación interpersonal que el sujeto vaya a establecer. Y de aquello de que «ese otro elemento» está hecho dependerá a menudo el grado posible de curación.

¿Cuál es el juego que estos padres manifiestan a través de su pequeño niño? La dificultad que el niño transita, o será que a partir del nacimiento del niño emerge también la verdadera discapacidad de los adultos, donde se entremezcla lo personal con lo parental... ¿Dónde comienza la patología del niño, la cuestión orgánica y dónde termina la neurosis de los padres?



Gráfico 21

### Ciertos antiguos métodos de protección...

La mamá comenta que el bebé atinaba a llevarse las manos a la boca pero su mamá le dijo que no lo dejara chuparse la mano porque después no le sacaba más la costumbre y que no era bueno y que...

Sería bueno que el bebé comenzara a explorar a través de la boca sus manos y que aprendiera de esa manera a reconocer su propio cuerpo y a diferenciarlo del otro. Un buen estímulo para que vuelva a tener esta conducta sería colocar un poco de dulce en sus manos y así favorecer el chupeteo.

### Estado del niño a los ocho meses

- Gira boca abajo, hay intención de reptado (se agarra de la colchoneta para empezar a reptar). Posición sedente no lograda, aun con ayuda, lo empuja hacia los lados y hacia atrás y él apoya su mano (hay reflejo de paracaídas).
- Se deja hacer.
- Toma el vaso y lo inclina (se lo pone más abajo del labio inferior).
- Abre la boca a la vista de la cuchara.
- Mira, sigue el objeto con la mirada y lo agarra (prensión voluntaria).
- Manipula un objeto por iniciativa propia. Lo sacude, lo golpea contra otro, contra la pared, lo lleva a la boca (coordinación óculo-manual) Toma el acolchado para alcanzar el objeto (utiliza un medio para su fin).
- Sonríe, emite sonidos (la estimuladora le muestra la mano y ríe, lo saluda y él levanta la mano). Ríe a carcajadas por medio de cosquillas que hace la estimuladora.
- Gorgojea.
- Mucha hipotonía de miembros inferiores (le cuesta levantar los pies voluntariamente; la mamá dice que cuando está sin pantalones lo hace continuamente).
- Juego de la escondida tapa. El bebé se ríe y destapa.
- El nistagmus va madurando, cada vez hay que ponerse más lejos para estimularlo.

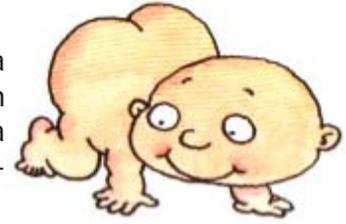


Gráfico 21

### Creciendo en el tiempo... Reflexiona la madre...

*«Mucho mejor boca abajo, hablamos, se ríe más está mucho más charleta. Lo llevé a pasear a la plaza y se ríe solo. Está diferente, más contento se levanta mucho más lo llevo en el cochecito, boca arriba, boca abajo y en la mesa para hacer los ejercicios. Está más charleta...».*

*«Cuando le puse mermelada en las manos y se las chupó entonces empezó con la risa».*

### Comentarios acerca de los datos obtenidos a partir de la toma de la *Escala de Desarrollo Lóczy* por la estimuladora temprana

Lo interesante de esta escala es que permite evaluar de forma general el proceso de continuidad en el desarrollo del niño ya que lo que prioriza no son los hitos ni aspectos individuales logrados según la edad sino la continuidad en el desarrollo. La edad de realización de ciertas adquisiciones nos dice poco acerca del desarrollo en sí mismo y del camino que el niño debió transitar para llegar a éste.

Se puede observar un retraso general en el desarrollo de todas las áreas evaluadas por la escala sin embargo donde se observa mayor retraso madurativo en el desarrollo a lo largo de estos meses es en las áreas de *Actitud durante los cuidados cotidianos* y *Desarrollo de la vocalización y la palabra* que reflejan de manera más

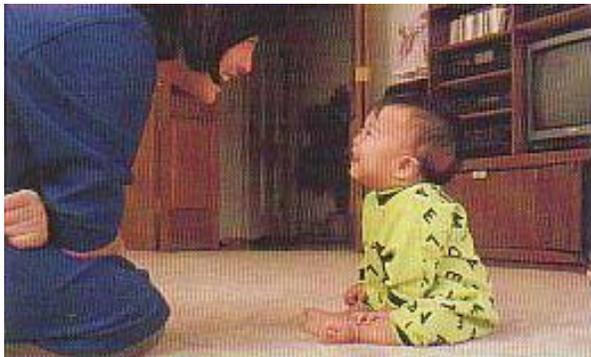
directa la relación del adulto con el niño. Aunque la escala no apunte directamente a preguntas relacionadas con el aspecto social del niño, las respuestas a estos interrogantes se pueden inferir del desarrollo logrado en los niños especialmente en estas áreas ya que si el niño no mantiene una «buena» relación social ni afectiva (afinidad, empatía, sostén, etc...) con su madre entonces no tenderá a cooperar durante los cuidados cotidianos, ni se sentirá seguro, ni tentado a establecer la comunicación a través de la palabra. Aún en las áreas de los grandes movimientos, de la manipulación y el juego, que a primera vista parecen más alejadas de las relaciones afectivas, cuando existe privación de las mismas se puede observar una falta o retraso en el desarrollo.

A lo largo de estos dos meses de trabajo se pudo observar un giro importante en la relación de la madre y su bebé. Lentamente y a través de distintas intervenciones realizadas por la estimuladora se fue produciendo un cambio en la actitud de la madre hacia el hijo. Fue aumentando el contacto corporal entre ellos a través del juego, el masaje, indicaciones de cómo acompañar en espejo los movimientos del bebé: apoyando las manos sobre sus manos y que esto lo ayude en la exploración.

La comunicación, relajación, contención y el sentimiento de seguridad afectiva que fueron apareciendo en la madre son condiciones de un estado psíquico que le permitió al bebé comenzar a volcarse con interés hacia el mundo exterior. El niño empezó a responder positivamente a todos estos estímulos generándose de esta manera un feedback positivo en el vínculo.

Es la función primitiva y permanente de comunicación que establece una comunión inmediata, previa a toda relación intelectual. Este sistema de actitudes, posturas, gestos, miradas, van a constituir la matriz vincular, matriz de comunicación fundante de los futuros aprendizajes y vínculos, alentando o interfiriendo en su desarrollo de acuerdo al grado de satisfacción, gratificación o frustración que provoquen.

Tomando en cuenta la *Escala de Apego en Situación de Tensión* podríamos decir que desde el momento del ingreso al servicio se fue produciendo un pasaje, una variación en el vínculo que se desplazó desde un posible aislamiento sospechoso (al ingresar al servicio las vocalizaciones, el contacto visual, la búsqueda de contacto, demostratividad y aproximación eran pobres o nulas) hacia una presunta normalidad (la demostratividad pasó de la apatía a la sonrisa intermitente, apareció la expresividad en el rostro y en el cuerpo del bebé).



(a)



(b)

Gráfico 23: Stassen Berger (2003) observa cómo afecta la personalidad y disponibilidad de la madre en la calidad del vínculo. Las conductas sociales características que utilizan

los adultos con los bebés (acercarse y ubicarse próximos a ellos, la gran apertura de los ojos y boca con expresiones exageradas de sorpresa y bienestar, el contacto a través de la mirada) captan la atención y generan en ellos placer (a). Sin embargo, estas conductas se encuentran disminuidas o ausentes cuando nos encontramos con adultos deprimidos o estresados. Esto hace que la interacción entre ambos sea mucho menos disfrutable (b).

Como mencionamos previamente, la intervención terapéutica apunta en primer lugar a dismantlar los síntomas llamados sobreagregados (no pertenecen directamente a lo determinado por la patología de base). Cuando esto sucede se observan evidentes mejorías en la disponibilidad del bebé para aprender, desaparecen algunos síntomas clínicos y mejora la interacción entre padres e hijos. A su vez pueden identificarse más claramente los síntomas de raíz orgánica que antes estaban encubiertos, lo que permite realizar intervenciones específicas para mejorar las funciones alteradas por la patología de base.

Los cambios no se producen de un día para el otro, son muchos los factores que intervienen en el desarrollo del niño y en el vínculo con la madre, sin embargo gracias al abordaje *temprano* de la díada en la búsqueda de dismantlar esta tendencia de la madre a depositar en el bebé aquello que no puede elaborar y las consecuencias que esto acarrea nos encontramos con la posibilidad de abordar precozmente y de forma más clara la raíz orgánica.

El camino terapéutico es un camino lento y difícil de atravesar, sin embargo, poco a poco con cada observación, intervención, prueba y error, despacito y sin darnos cuenta vamos consiguiendo grandes logros que sólo tienen sentido y significación al haber superado uno a uno cada obstáculo.

#### «MIL PASOS CHICOS»

Un paso grande son mil pasos chicos  
y mil pasos chicos son un paso enorme.  
Imaginate, inventa un paso grande  
pero para darlo da mil pasos chicos.

Al paso grande intenta caminarlo,  
pero al chico debes construirlo día a día,  
como algo especial.

Debes sonreírle, construirlo lentamente.  
Darlo con mucha ternura, porque es tuyo,  
porque sólo tú puedes darlo,  
porque tiene tus huellas,  
porque debes cuidar que no te las borren  
y por sobre todo debes quererlo,  
pues si olvidas se borra y SIN pasos chicos  
no tendrás jamás un paso grande.

Recuerda que un paso grande son mil pasos chicos  
y mil pasos chicos son un paso enorme.

Si solo ríes cuando das un paso grande  
tal vez tardes mucho en reír, tal vez no rías nunca.

Por ello trata de reírte en cada pasito,  
en cada momento,

Y SI NO PUEDES, DA EL PASO SIGUIENTE,  
TAL VEZ PUEDAS VOLTEAR LA CABEZA  
Y REIRTE DEL PASO QUE DEJASTE ATRÁS.

Recuerda que un paso grande son mil pasos chicos  
Y mil pasos chicos son un paso enorme,  
Son miles de enormes pasos  
que llenan nuestras vidas,  
porque con pasos grandes,  
las huellas quedan lejos unas de otras.  
la vida queda llena de huecos  
donde no se pisa jamás,  
con miles de rincones por llenar.  
RECUERDA QUE SIN PASOS CHICOS,  
NO HAY PASOS GRANDES

## INTERVENCIÓN

*...en la vida del niño los recuerdos placenteros están gestados a partir del juego, es más, el juego se funda sobre el placer, toda actividad lúdica se funda sobre el placer, y mientras ese juego es reconocido por el otro provocará en el niño placer... (Valdés M. Rodríguez).*

### Propuesta de intervención

El modelo que planteo para la intervención temprana es a través de un plan global e integral que se construye o constituye a partir de un enfoque biopsicosocial y desde un modelo de abordaje interdisciplinario.

Bottini (2000) destaca la importancia del carácter interdisciplinario dentro de la terapéutica psicomotriz, ya que entiende que sólo aunando esfuerzos y multiplicando de esta forma las posibles causas y significaciones del síntoma del niño, es posible diseñar la mejor estrategia de abordaje para la evolución favorable del paciente.

Es sumamente importante contar con la participación de profesionales de diversas áreas y es fundamental la presencia de un coordinador y supervisor de todo el trabajo interdisciplinario que se vaya realizando. Otro aspecto importante a tomar en cuenta es el de estimular no sólo al niño identificado con riesgo de padecer un desorden por el impacto de ciertas patologías biopsicosociales sino también poner énfasis en la estimulación de los padres y los profesionales a cargo. No existen modelos generales de intervención terapéutica, se debe construir un modelo específico para cada niño y su familia.

Quiero agregar para esta propuesta de intervención los aportes de la Dra. Pikler y su colaboradora la Dra. Falk. Los dos pilares fundamentales que proponen son: la *seguridad afectiva*, aportada por la calidad del vínculo de apego y la *motricidad libre del niño* que según estas autoras emerge del desarrollo postural autónomo donde no se apresura el desarrollo particular y único de cada niño sino que se respeta su ritmo individual asegurándole desde el comienzo, todas las posibilidades para sus iniciativas autónomas, para el movimiento libre y el juego independiente.

La evolución observada a partir de la evaluación de la *Escala de Desarrollo Lóczy* indica un rendimiento heterogéneo en las distintas áreas de desarrollo. Lo enriquecedor de esta escala es que nos permite caracterizar el desarrollo del niño no sólo a partir de las conductas que realiza en función de su edad (el bebé presenta un retraso general en su desarrollo madurativo) sino según el carácter de continuidad que se manifiesta en ese desarrollo.

En el bebé podemos observar un menor rendimiento en todo lo relacionado con el aspecto social (*Actitud durante los cuidados cotidianos/Vocalización y palabra*) en comparación con el desarrollo en el área motora e intelectual. Esto nos indica la importancia de poner énfasis en el aspecto social que en un primer momento se manifiesta a través del vínculo con la madre. La constitución y el mantenimiento de un vínculo de apego sostenedor con la plasticidad y la confianza que el bebé necesita facilitarán aprendizajes más complejos en el futuro.

«El conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo imprescindibles para preservar las relaciones del niño con el medio, constituye por lo tanto un organizador clave para su desarrollo (...) de la calidad de este vínculo depende el sentimiento de confianza y seguridad con que el niño, podrá abordar el arduo trabajo de conocimiento y dominio del mundo y de sí mismo, finalidad de toda estrategia educativa o terapéutica» (Chokler, 1998, 83).

Los conceptos que propone Mirtha Chokler en la organización del desarrollo infantil son considerados para este abordaje. Chokler hace mención a diferentes organizadores del desarrollo infantil necesarios para que el niño pueda construir un modelo interno con que abordar y explorar la realidad.

Comenzaré mi propuesta de intervención tomando como herramienta el primer organizador de desarrollo planteado por Mirtha Chokler: *Vínculo de apego*.

Desde la Atención Temprana, una de las propuestas de intervención sería promover que se restablezca definitivamente el vínculo. Para lograr esta estabilidad es necesario que la mamá pueda elaborar (conciente o inconscientemente) la tendencia al rechazo que pudimos observar desde un primer momento a través de la falta de sostén ya que si no cada vez que la mamá se frustra lo que puede suceder es que caiga nuevamente en un rechazo.

De alguna manera los sentimientos y reacciones emocionales tan diferentes que se solapan y repiten cada vez que los padres e hijos tienen que acoplarse a nuevas etapas correspondientes al desarrollo de los niños pueden despertar conductas que no favorezcan la continuidad del desarrollo ya que producen una interrupción momentánea en la interacción de la díada.

Es importante poder ir transmitiéndole a la madre los logros que se van presentando en su hijo y subrayarle que los niños que se desarrollan más lentamente que el promedio no sólo tienen el derecho de hacerlo sino que también tienen sus razones. Debido a factores innatos o medioambientales, somáticos o psíquicos, debe respetarse que ellos necesitan mayor tiempo de transición para prepararse para la etapa subsiguiente y que este tiempo no es tiempo perdido o de «estancamiento» sino que son períodos de ensayo de experiencias y de descubrimiento donde el niño puede detenerse y recomenzar o modificar su proyecto de acción a través de sus propias experiencias.

El niño que puede moverse libremente, sin restricciones, es más prudente y aprende mejor a «caer». El fruto de sus experiencias es fuente de placer y de satisfacción otorgándole sentimientos de eficacia, que impactarán no sólo en el presente sino también en sus aprendizajes futuros.

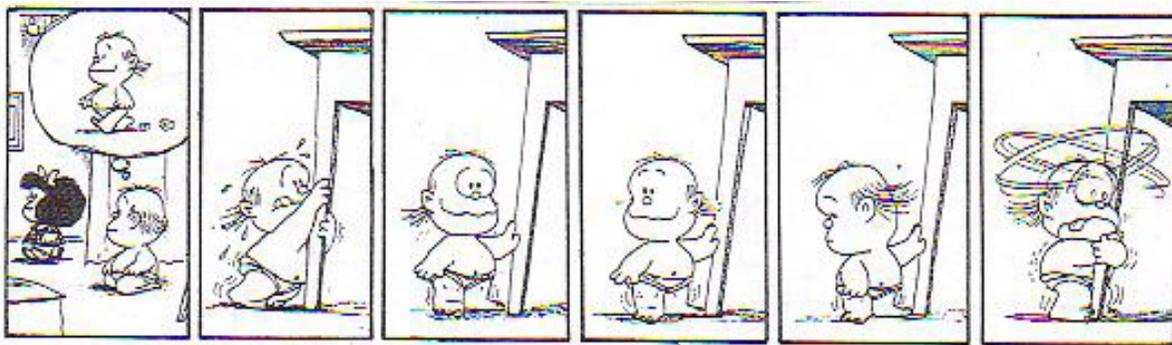


Gráfico 24

Uno de los aspectos más importantes del método Lóczy es que las preguntas que se le formulan a la madre con el fin de evaluar el desarrollo madurativo del niño están planteadas de manera tal que influyan directamente sobre el comportamiento del adulto.

A medida que se le van haciendo las preguntas a los padres éstos pueden notar cuáles son las condiciones de cuidado y de educación favorables para la aparición y el ejercicio de las actividades que se irán registrando en el niño a la vez que dan cuenta de qué cosas sabe y qué cosas no sabe hacer el niño que quizás antes no registraban.

El niño toma iniciativas de independencia sólo cuando se le hace posible continuamente su participación activa, si se le estimula y refuerza, si se observan sus signos y si se reacciona tomándolo en cuenta desde edades tempranas.

Por otro lado, en las sesiones, es importante trabajar con el bebé desde un lugar de protección, sostén y acompañamiento de sus conductas poniendo énfasis en lo que él va pudiendo lograr, es decir haciéndole saber que su acción fue registrada, a través de una palabra, una mirada, etc.

Risueño (2000) señala dentro del campo de la Atención Temprana la importancia del sostén de la función materna, ya que lo que perturba el neurodesarrollo del niño más allá de su organicidad es la imposibilidad de establecer un intercambio con su madre a través de la mirada, las caricias y la palabra.

El segundo organizador del desarrollo tiene que ver con la exploración. La importancia de estas conductas exploratorias radica en que «...le van a permitir conectarse, conocer, aprehender las características del mundo externo, internalizarlas y operar con ellas. Todo aprendizaje, adecuación y dominio progresivo del mundo real depende de las posibilidades y la calidad de exploración» (Chokler, 1998, 87).

Es importante trabajar sobre la exploración porque a través de ella, el niño conoce e «incorpora» el mundo que lo rodea. En este caso, el trabajar consistirá en seguir motivando su incipiente curiosidad por las cosas, esto lo ayudará en el desarrollo de la inteligencia.

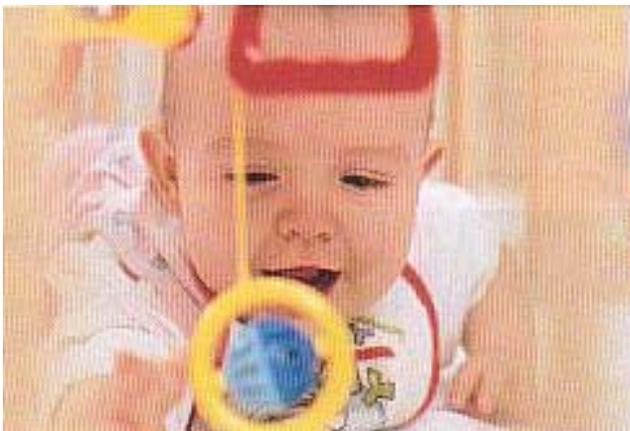


Gráfico 25

*Tirar, agarrar, mirar y escuchar. Usar cada uno de los sentidos es la herramienta favorita para explorar y experimentar el mundo, generando más conexiones cerebrales y más emociones.*

Este comportamiento de exploración, como bien lo explica Chokler (1998) está íntimamente relacionado con el vínculo de apego. Ambos tienen funciones y objetivos contrarios pero al mismo tiempo complementarios. El niño puede explorar porque cuenta con una figura de apego que lo sostiene, que neutraliza su ansiedad, a quien comunica sus sensaciones, sentimientos y quien le proporciona las palabras con que denominará sus hallazgos y descubrimientos significándolos.

La intervención es en general a través del juego; es el vehículo privilegiado de alcance de objetivos terapéuticos. Desde la Psicomotricidad y la Atención Temprana proponer para la interven-

ción el despliegue de situaciones lúdicas en relación a todos los aspectos del desarrollo le da al niño la posibilidad de pasar por múltiples experiencias y aprendizajes. El juego tiene que ver con lo madurativo, no es lo mismo cualquier juego ni cualquier juguete.

- Juegos sensoriales: táctiles, olfativos, gustativos, musicales, rítmicos, visuales, vestibulares, propioceptivos, etc.
- Juegos motores: juegos corporales, diferentes intensidades, velocidades, dirección, movimientos gruesos y finos, etc.
- Juegos con objetivo terapéutico: construcciones, modelados, rompecabezas, encastrados, etc.
- Juego libre: despliegue simbólico

Es muy importante empezar a trabajar con las manos y brazos para que él los empiece a sentir como parte de su cuerpo y que a su vez los empiece a utilizar en la exploración.

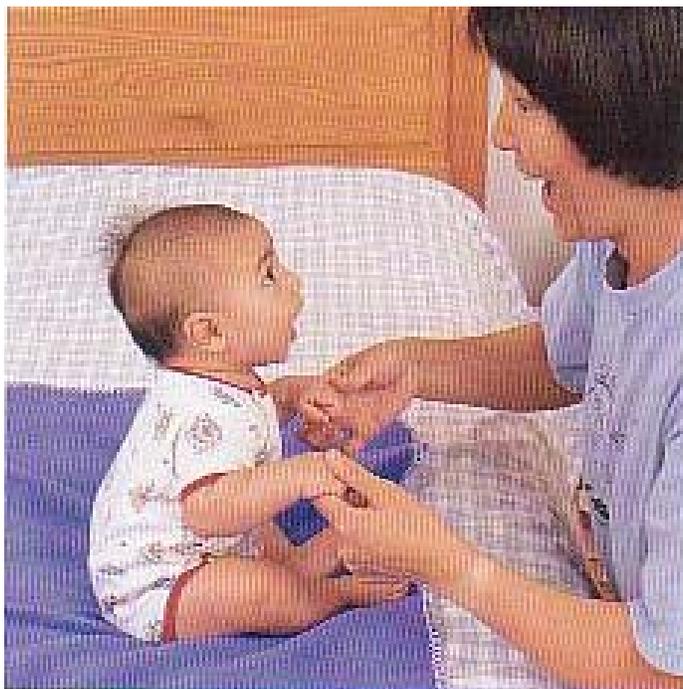


Gráfico 26

*¡Compartiendo emociones! Ambos experimentan sincronía: con sus ojos bien abiertos, la mirada fija en el otro, bocas abiertas y tomados de las manos. ¿Como podríamos llamar la emoción que están compartiendo en este momento? ¿Excitación, júbilo? La experiencia debe ser tan fuerte que no hay palabra alguna que pueda describirla...*

También es necesario que comience a explorar sus manos a través de su boca y que aprenda de esa manera a reconocer su propio cuerpo y a diferenciarlo del otro. Un buen estímulo para que vuelva a tener esa conducta que perdió debido a la intervención de la abuela materna, ya que lo consideraba perjudicial para su desarrollo, sería colocar un poco de dulce en sus manos y así favorecer el chupeteo. También es importante empezar a jugar con los pies llevándoselos a la boca.

Otra manera de abordar esto es tomar sus dos manitas y manejarlas como si fueran las de él. Sería como una guía que le permitiría reconocer partes de su cuerpo, diferentes objetos, texturas, temperaturas, etc., buscando generar de esta manera una actitud exploratoria en un ámbito donde se siente seguro, acompañado y sostenido. Facilitarle juguetes de goma para que los presione, servilletas de papel o tela para que arrugue y extienda, juguetes a la altura de los pies para que pueda patear aunque sea involuntariamente lo mantendrán entretenido favoreciendo la exploración.

Es importante sugerirle a la madre que continúe con este tipo de juegos en su casa ya que lo importante es la continuidad y la repetición de los acontecimientos para generar ciertos hábitos más que conductas esporádicas en el niño. De esta forma se fomenta el vínculo además de la actitud exploratoria y la coordinación óculo-manual.

Gracias a todas sus experiencias el bebé se irá acostumbrando poco a poco a la permanencia de los objetos, a que una cosa no cambia aunque se la presente en diferentes orientaciones, de la misma manera que su mamá no cambia cuando se inclina hacia él desde la derecha o desde la izquierda de la cuna.

En esta etapa un espejo bien ubicado resulta de gran interés ya que el rostro adquiere para el bebé un atractivo especial y ya puede advertir que su imagen varía



Gráfico 27

*¡Está bien agarrar la nariz de papá! Mediante la exploración los niños aprenden rápidamente acerca de los objetos, su tamaño y su proximidad. Si los adultos lo permiten la exploración también ayuda a la socialización, un impulso que requiere de un otro para distinguir qué objetos son apropiados y cuáles no.*

de acuerdo con su propio movimiento. También es importante hablarle mucho, ponerlo frente al espejo, mirarlo, acariciarlo, mostrarle quién es, lo lindo que es a través del afecto, el sostén y la contención.

Es importante ir incorporando la costumbre de ponerle juguetes en la línea media



Gráfico 28

pero desde la posición de 45° (no desde acostado). Ya sostiene objetos en la mano y ahora hay que lograr que los lleve a la línea media y luego el pasaje de una mano a la otra.

Es fundamental que haga las cosas solito, para favorecer el desarrollo autónomo y espontáneo. No sirve que le hagan las cosas, en vez de facilitar lo están perjudicando.

Un aspecto importante a trabajar son los ejercicios de balanceo y sostén propiciando de esta forma el pasaje de decúbito dorsal a ventral. Favoreciendo su sensación de seguridad a través del sostén y la contención lo ayudamos a tener la sensación de balanceo. Esto está relacionado con el desarrollo madurativo, de apoco el niño irá logrando el movimiento en forma autónoma.



(a)

Gráfico 29



(b)

Gráfico 30

*Aun no hay palabras, este bebé se comunica con su papá usando los ojos, la boca y los brazos (a). Durante las edades tempranas el lenguaje es la comunicación a través de los sonidos, gestos, expresiones faciales... (b).*

Tomando el tercer organizador, que tiene que ver con la comunicación madre-niño donde: «...el adulto y el niño adjudican significaciones a las señales corporales emitidas por el otro. Si son correctas provocan la respuesta esperada. Hay entonces una ratificación y el reforzamiento del placer de haberse compartido (...) La eficacia de este primer sistema de señales y la satisfacción, el placer, la ansiedad, la tensión, la gratificación o frustración que provoca quedarán permanentemente ligados, constituyendo su matriz de comunicación, alentando o interfiriendo su desarrollo» (Chokler, 1998, 92).

En relación a este punto, durante la sesión, es importante poder esperar y observar las señales que emite el bebé antes de actuar apresuradamente ante su demanda. Tratar de escucharlo y poder descifrar cuál es la significación de sus conductas. La única manera que estos aprendizajes puedan darse es a través de la práctica y a través de la presencia de adultos que sean pacientes y que puedan tolerar los tiempos particulares y únicos de cada niño.

Esto es toda una educación que hay que realizar junto con los padres. Para poder intervenir es necesario conocer qué es lo que les causa irritación ya que esto va a incidir directamente sobre el niño y sus posibilidades de ejecución.

Es importante trabajar este punto junto con la mamá del bebé. Proponerle hablar sobre lo cotidiano buscando que surjan dudas y preocupaciones que quizás le surgen con más frecuencia en otros ámbitos y no se anima a plantear. La mamá manifestó: «...últimamente está de muy buen humor, tengo miedo que se desconecte y entonces no quiere hacer nada, le pongo chiches y no quiere jugar...».

Toda esta intervención tiene como fin mejorar la comunicación entre el bebé y su mamá.

Sería pertinente y beneficioso para el afianzamiento del vínculo mamá-bebé sugerirle a la mamá si le gustaría practicar el masaje que realiza con su bebé durante el transcurso de algunas sesiones. La mamá comentó en ciertas oportunidades lo siguiente:

*«Antes cuando se levantaba molesto y con hambre lo calmaba dándole la mami, ahora le hago masajes y se calma, se ríe y ya sigue de buen humor. Tiene un buen humor pero no de períodos cortos sino todo el día (...) son los masajes, antes le daba de comer ahora le hago masajes y se empieza a reír, le cambia el humor y le dan posibilidad de espera. A mí me tranquiliza que cambie de humor que esté más tranquilo antes...»*

La madre también comentó que el niño tiene dificultades para evacuar, que ella trata de normalizarlo con las comidas y no con cosas que le dio la pediatra. Los masajes en el abdomen ayudan a aliviar el estreñimiento tanto en niños como en adultos.

Los efectos del masaje pueden ser sedativos, facilitando el sueño debido a la relajación muscular o estimulantes produciendo un aumento del tono muscular que facilita los movimientos. Ambos resultados dependen de las presiones y direcciones del masaje mas que de los movimientos del mismo.

Como consecuencia de estos factores mencionados por la madre sumado a la hipotonía que presenta el bebé en los miembros inferiores y lo importante que es trabajar sobre el vínculo a través del contacto es que propongo la inclusión del masaje infantil como una herramienta que puede ayudar a mejorar ciertos aspectos orgánicos en el niño pero cuyo objetivo principal es actuar sobre el vínculo facilitando la interconexión y conexión entre la mamá y el bebé. El masaje es algo que los padres hacen *con* el bebé mas que *a*l bebé.

A medida que se van desarrollando los diferentes procedimientos «técnicos» del masaje que ayudarán a entender mejor las necesidades y limitaciones del bebé, lo importante es concentrarse en ayudar a la díada a desarrollar una relación emocional apoyando las interacciones positivas que se puedan ir observando. La mamá de un bebé deficiente (además del efecto sobreagregado de lo que esto genera en la ella) tiene dificultades para comprender sus propuestas a causa del impedimento que tiene el bebé para expresar tales señales. Es fundamental, para la unión con su hijo que la madre reciba la confirmación de que su comprensión hacia las necesidades de su bebé es correcta, así como una respuesta afectiva. Esta secuencia es crucial para que se produzca la unión. Las madres también se reafirman por el efecto calmante que manifiesta el bebé cuando lo toman en brazos.

Los padres y bebés que no tengan vínculos íntimos no podrán comunicarse bien entre ellos. No desarrollarán un intenso lenguaje para expresar sus necesidades y en consecuencia no serán tan felices como lo podrían ser. Los padres normalmente emplean más horas limpiando al bebé que mirándolo a los ojos, hablándole o jugando con él. Para lograr satisfacer sus necesidades el bebé puede mostrarse inquieto o puede renunciar y pasar a la insensibilidad.

«En lugar de estimulaciones e intervenciones directas, el sostén más eficaz brindado a los niños cuyo desarrollo es más lento que el promedio, no difiere del que favorece el desarrollo y el despliegue de los otros niños: la seguridad afectiva, la cálida relación con el adulto, basada en el profundo interés del cual es objeto, y la actitud de paciencia, de confianza y de aceptación, al mismo tiempo que las posibilidades variadas de la actividad iniciada por sí mismo, que refuerza su sentimiento de eficacia, y el esfuerzo constante por parte del adulto de hacer participar al niño como persona entera e interlocutor activo en todo lo que le ocurre, en todo lo que le concierne, lo cual le permite situarse mejor en el mundo que lo rodea (...), el clima educacional que favorece el desarrollo de los niños de riesgo y de los discapacitados es semejante al de los niños sanos y de buen desarrollo, pero, a veces, la manera de crearlo exige reflexión y soluciones especiales» (Falk, 1997, 56).

## CONCLUSIÓN

La Atención Temprana, definida por Alicia Risueño (2000) es el conjunto de acciones tendientes a propiciar al niño las experiencias que éste necesite desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial biopsicocognitivo. Es el sostén de la función materna ya que lo que perturba el desarrollo de un recién nacido, más allá de su organicidad, es la imposibilidad de establecer un intercambio con su madre a través de la mirada, las caricias y la palabra.

«Tal vez habría menos malentendidos afectivos entre padres e hijos y menos estancamientos en la educación dentro de la familia si las primeras relaciones entre los padres y el lactante no se limitaran a ciertas actividades –llevar al niño en brazos, ponerlo en la falda, jugar con él...– y no se consideraran los contactos físicos, los cuidados, como simples procedimientos técnicos...» (Falk, 1997, 22).

No podemos considerar sólo lo motriz y lo físico en una intervención temprana. El niño debe crear un espacio y un tiempo propio que le permita desarrollarse. Por lo tanto, no debemos poner el acento en la deficiencia, sino en las posibilidades. La toma de conciencia de lo fáctico de la discapacidad misma sólo es el punto de partida para desplegar todo el potencial que reside en cada uno de ellos. Los padres deberán elaborar el duelo por el hijo no concebido supuestamente normal y recién allí estarán en condiciones de emprender con él, el camino de la recuperación.

El abordaje desde la Atención Temprana no reside en la estimulación del niño por parte del terapeuta, sino que éste debe intervenir de manera que lo que se restablezca sea el vínculo madre-hijo.

Lo que se busca es el *hacer significativo* en este interjuego donde el movimiento es una manifestación del psiquismo cargado de significado, orientado, con sentido y dirección. En este *hacer significativo* el gesto cobra gran importancia, comunica con los otros, se resignifica en el devenir de la vida, entendiendo al movimiento como emoción exteriorizada. El acento está puesto en el *hacer transformador* del

sujeto a partir de las producciones corporales dadas en el aquí y ahora, en relación con los sujetos y objetos que allí se encuentran, el sujeto psicomotor modifica sustancialmente el vínculo que establece con los otros, a la vez que se modifica él mismo en permanente aprendizaje.

Es a partir de esta mirada tan particular del hombre, del cuerpo y sus producciones que esta disciplina adquiere relevancia en la formación integral del niño. El inconsciente debe ser tenido en cuenta antes de que pueda expresarse sólo a través de la patología.

La Atención Temprana es un abordaje terapéutico dirigido a bebés de 0 a 3 años, con problemas en el desarrollo (genéticos, neurológicos, retrasos madurativos, dificultades en la comunicación, disminuidos visuales y/o auditivos, trastornos psicomotores, motores, etc.), o con riesgo de padecerlos (prematurez, dificultades durante la gestación, dificultades socioambientales, internaciones en unidades de terapia intensiva, infectados de HIV, dificultades vinculares, dificultades en la instalación de los primeros ritmos y hábitos, etc.).

La intervención de la Atención Temprana no sólo es importante para posibilitar un mejor desarrollo e inserción social a los niños que presentan patología (función terapéutica), sino que también interviene en la profilaxis del desarrollo, previniendo futuros trastornos y/o patologías (función preventiva).

Desde este enfoque, el abordaje siempre acciona teniendo en cuenta las posibilidades e intereses del niño considerándolo como una unidad. Marcamos así la diferencia de nuestra intervención con aquélla cuyo hacer se basa en la rehabilitación del déficit del paciente y su consiguiente y peligrosa parcialización. Aprender no es sólo conocer, es además percibir y comprender. Aprender no es la incorporación de datos y hechos ya constituidos, sino que es el redescubrirlos y reinventarlos a través de la propia experiencia.

El bebé busca placer, trata de evitar el dolor, busca reducir la tensión que le provocan sus necesidades. Es ahí cuando debe reorganizar su conducta, ponerse en acción, es decir comenzar *su proceso* de aprendizaje. La construcción del S.N.C. y su organización está preparada para que pueda darse como sistema abierto, como la realización de su propio programa para «disponer de un modelo personal del mundo».

La constitución del humano no es estática, es dinámica, cambiante. Es el resultado del potencial genético, influenciado por factores familiares y ambientales, anteriores y presentes. Este concepto «dinámico» implica considerar una dialéctica en la que se involucra lo biótico, lo psíquico y lo social.

¿Qué sucede cuando el niño es gestado sin un proyecto de nido, cuando no es buscado, deseado? ¿Cuál es la verdadera dificultad que el niño transita? ¿Será su déficit capacitario o será que a partir del nacimiento del niño también emerge la verdadera discapacidad donde se entremezcla lo personal con lo parental?

«...más allá de un déficit capacitario interviene otro elemento que desempeña el papel de freno de toda relación interpersonal que el sujeto va a establecer. Y de aquello de que «ese otro elemento» esta hecho dependerá a menudo el grado posible de curación» (Mannoni, 1990).

¿Qué es lo que esta madre pone en juego a través del desarrollo de su niño?

«No es el retardo o algunas tentativas infructuosas sino la mala aceptación por parte de su entorno lo que hace percibir al niño la falta de su desarrollo. La no aceptación de su ritmo personal se traduce a nivel del niño como una no aceptación de su persona. Lo que influye en el niño para la consideración de sí mismo es esencialmente la actitud del adulto que acepta o no acepta el nivel actual, el retardo en la aparición de algunas adquisiciones, capacidades o comportamientos. Para que el niño pueda sentirse aceptado y apreciado, la actitud a tomar no debe expresar ni rechazo, ni displacer, ni impaciencia, ni decepción, ni desesperanza, ni una conducta sobreprotectora (...). La confianza en su capacidad de desarrollo y un seguimiento atento, fundado en las observaciones minuciosas que ayudan a aportar respuestas lo mas adaptadas posibles, suscitan en el niño el deseo de avanzar» (Falk, 1997, 56).

Una manera de entender la Atención Temprana como intervención clínica dirigida a la infancia amenazada, es reconocer en los padres el efecto que tiene el nacimiento de un hijo diferente al imaginado. La familia no debe pensarse simplemente como una filiación biológica, sino que también es relevante considerar el orden simbólico que ella conlleva instaurando la pertenencia del sujeto a una determinada estructura social.

De esta forma las familias que se encuentran en alto riesgo social son afectadas en cuanto a la construcción del apego, primordial y esencial vinculación que se despliega desde el momento del nacimiento y primeros días de vida.

«...El abordaje no es dirigido exclusivamente al niño ni a la función materna en sí misma, sino fundamentalmente a generar estrategias para apoyar y preservar la constitución subjetiva, disminuir las posibilidades de disfuncionalidad y perturbación del desarrollo infantil, promoviendo salud y educación» (Dirección de Educación Especial, 2000).

Este desarrollo, esta maduración y este aprendizaje sólo se dan en la medida que haya un OTRO que lo instale y lo habilite en este mundo y que le permita dicho desarrollo. Una manera de habilitar a este OTRO a cumplir este rol de promotor del desarrollo es a través del masaje, una forma de contacto, de juego, de cuidado, contención, etc. Un acercamiento placentero para ambos, madre e hijo, cuyo fin último es reforzar el vínculo.

### El mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

—El mundo es eso —reveló—. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano

## BIBLIOGRAFÍA:

- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bottini, P. (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila editores.
- Calmels, D. (2003). *¿ Qué es la psicomotricidad?* Buenos Aires-méxico: Ed. Lumen.
- Castorina, J. y col. (1986). *Psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Chokler, M. H. (1998). *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotriz*. Bs. As: Editorial Cinco.
- Coriat, H.L. (1997). Estimulación Temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos en la infancia*; Año V, N° 8. Bs. As.
- Coriat, L. E. y Jerusalinsky, A. (1997). Desarrollo y maduración. *Escritos de la infancia*; Año V, N° 8. Bs. As.
- Dirección de Educación Especial. Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires (2000). *Neuropsicosociología del desarrollo, marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana*. Circular Técnica Parcial N° 5. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Falk, J. (1997). *Mirar al Niño*. Bs. As: Ariana.
- Foster, O. y Jerusalinsky, A. (1997). Bases neuropsicológicas de la Estimulación Temprana. *Escritos de la infancia*; Año V, N° 8. Bs. As.
- Galeano, Eduardo (1989). *El libro de los abrazos*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Heese, G. (1986). *La estimulación temprana en el niño discapacitado*. Bs. As: Médica Panamericana.
- Mannoni, M. (1990). *El niño deficiente y su madre*. Bs. As: Paidós.
- Mínguez Álvarez, C. La familia como factor de riesgo y socialización del menor. *Revista Puerta Nueva*.
- Ministerio de Salud Pública de la Nación Argentina (2003). *Guía de seguimiento del recién nacido en riesgo*. Bs. As.
- Oiberman, A. (2001). *Observando a los bebés... Estudio de una técnica de observación de la relación madre-hijo*. Bs. As: Lugar Editorial.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pikler, E. (1969/1985). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Raineri, María (2002). La mirada de los bebés y su desarrollo temprano. *Revista de la Hamaca* N° 12. Bs. As. Fundari.
- Risueño, A. E. (2000). *Neuropsicología*. Bs. As: Erre Eme.

- Sánchez Asín, A. (1997). *Atención Temprana. Programa de 0 a 3 años*. Barcelona: Cedecs.
- Servicio Agregado de A.T.D.I. de la Escuela N° 507, Avellaneda, Pcia. de Bs. As. (2000) *Alto!!! Riesgo Social Infantil*.
- Stassen Berger, K. (2003). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence*. EEUU: Ed. Worth Publishers.
- Stern, Daniel (1983). *La primera relación madre-hijo*. España: Ed. Morata.
- Tallis, J.; Tallis, G.; Echeverría, H.; Garbarz, J. y Fiondella, A. M. (1999). *Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Vimala, Schneider (2002). *Manual del instructor de masaje infantil*. EEUU: Ed. Avent.
- Winnicott, D. W. (1989). *Los bebés y sus madres*. Bs. As: Paidós.

#### **PÁGINAS WEB:**

- <http://www.escuela.med.puc.cl/paginas/Departamentos/Patologia/patologia.html>
- [http://www.nacersano.org/centro/9388\\_9935.asp](http://www.nacersano.org/centro/9388_9935.asp)
- <http://www.monografias.com/trabajos12/adicci/adicci.shtml>

#### **RESUMEN:**

Reflexionar acerca de las vicisitudes de los vínculos primarios nos permite unificar en una misma acción la prevención y la promoción de la salud.

La constitución del humano no es estática, es dinámica, cambiante. Es el resultado del potencial genético, influenciado por factores familiares y ambientales, anteriores y presentes. Este concepto «dinámico» implica considerar una dialéctica en la que se involucra lo biótico, lo psíquico y lo social.

La Atención Temprana se ocupa de los bebés con problemas de desarrollo y de sus padres, de las vicisitudes de ser infante y la implicancia de tener un hijo con patologías discapacitantes o con alto riesgo de tenerlas.

A lo largo de este trabajo se presenta un marco teórico que nos permite abordar dicha problemática desde un enfoque biopsicosocial, una guía de seguimiento del recién nacido para alto riesgo social y por último se describe un caso donde se observa que el amor maternal no es, de ninguna manera, un sentimiento puro e ideal ni tampoco simple, sin conflictos, tal como siempre aparece representado por el imaginario colectivo.

Esto último nos lleva a cuestionarnos si la dificultad que el niño transita se debe solamente al déficit capacitario, a la cuestión orgánica o si será que a partir del nacimiento del niño también emerge la verdadera discapacidad de los adultos donde se confunde lo personal con lo parental.

El abordaje desde la Atención Temprana no reside en la estimulación del niño por parte del terapeuta, sino que éste debe intervenir de manera que lo que se reestablezca sea el vínculo madre-hijo.

**PALABRAS CLAVE:**

Atención temprana, vínculo, intervención, riesgo discapacitante

**ABSTRACT:**

To meditate about the vicissitudes of the primary bonds allows to become unified in a single action both, the prevention and the promotion of the health.

The human's constitution is not static, it is dynamic and changing. It is the result of the genetic potential, influenced by family and environmental, previous and present factors. This concept «dynamic» implies to consider a dialectical issue wich biological, psychic and social aspects are involved.

The Early Attention is in charge of the babies with development problems and of their parents, of the vicissitudes of being infant and the implication of having a son with pathologies that disable or with high risk of having them.

Along this work a theoretical mark is presented that allows us to approach this problem from a bio-psycho-social focus, a guide to follow up the baby with social high risk and lastly a case is described where it is observed that the maternal love is not, in no way, a pure and ideal feeling neither simple, without conflicts, just as it always appears represented by the collective imaginary.

This last thing bring us to question us if the difficulty that the child experiences it is only caused by deficit of capacities, as a organic question or if it will be that starting from the child's birth also it emerges the true disability of the adults where the personal things are confused with the family things.

The approach from the Early Attention doesn't lies in the child's stimulation by the therapist, because he or she should intervene to reestablish the bond mother-son.

**KEY WORDS:**

Early attention, bond, intervention, disable risk

**DATOS DE LA AUTORA:**

**Laura Uchitel** es alumna de 4º año de la Licenciatura en Psicomotricidad en la Universidad CAECE. Buenos Aires. Al haber superado el primer ciclo de la licenciatura es Técnica en Educación Psicomotriz.



# Grupo de orientação de pais e troca de experiências sobre o relacionamento pais/filhos

Orientation group of parents and change of experiences on the relationship parents/children

*Suzana Veloso Cabral*

## **INTRODUÇÃO: «SOMOS COBAIAS?»**

«Somos cobaias?» — perguntam os pais que experimentam uma nova forma de atendimento psicológico à família de crianças com grandes dificuldades, que se submetem à psicoterapia.

Todos os pais presentes ao grupo têm como característica comum o fato de seus filhos apresentarem comprometimento neurológico e distúrbios associados.

Buscam o que lhes é de direito saber: informações sobre a condição do filho, como ele é afetado pelo defeito, o que está capacitado a fazer, o que é possível recuperar.

Procuram quais as estratégias adequadas para lidar com a responsabilidade que é ter um filho com problemas.

Serão cobaias esses pais? Será que é tão difícil assim dar uma resposta a suas perguntas? O que estão experimentando? Qual a experiência de que são cobaias?

Cobaias de Deus, como diz um dos pais, pois precisa de experiências de ensaio e erro constante para lidar com o filho e seus problemas?

Cobaias das equipes de ajuda, aconselhamento e atendimento do filho? Cobaias de um novo tipo de grupo de pais?

Trata-se de um atendimento psicológico. De que trata a Psicologia?

Hoje gostaríamos de responder que a Psicologia trata de perguntas que não conseguiram respostas. Não para que se pare de perguntar, para calar a boca. Não para responder com outra pergunta: «E vocês do grupo, o que acham disso?» – famosa réplica do psicólogo diante das perguntas. Não se trata, ainda, de responder com os tapa-buracos e panos-quentes das ilusões místicas de crenças vaporosas. Trata-se de enfrentar a pergunta, de escutá-la, ouvindo todas as dimensões nela implicadas.

Perguntas sem respostas, porém perguntas insistentes que teimam sempre em reaparecer, em se fazer escutar.

É dever da psicologia não deixar as perguntas a meio caminho ou largadas, sem força, num canto qualquer.

«Somos cobaias?», perguntam os pais ao psicólogo. Não há dúvidas que experimentam algo novo. Não o novo tipo de atendimento psicológico, pois o velho ainda vale. Experimentam algo novo em suas vidas de pais, pois sofreram o impacto da doença dos filhos.

Impacto, dano, surpresa, loteria, sorte grande (má sorte?). No jogo dos prejuízos e benefícios, caminhar na compreensão do relacionamento humano. É o que se propõe como objetivo, o grupo de orientação de pais que, evidentemente, é limitado à discussão do relacionamento pais e filhos. É o nosso limite, a nossa fronteira, dentro da qual podemos trabalhar, mas que não impede que os pais que dele participam sigam a sua própria procura, buscando outras formas de atendimento psicológico, uma possível psicoterapia individual, aonde possam levar seus questionamentos a cabo.

(Texto escrito por Sandra Seara Kruehl para o grupo de pais, em 1991)

## **O GRUPO DE PAIS**

A Clínica em Psicoterapia Infantil traz um duplo vínculo:

- com a criança/paciente,
- com seus pais.

O vínculo com os pais é de acompanhamento do processo do filho. Não se trata de atendê-los como paciente psicoterápico – esse lugar é exclusivo da criança –, mas sim de orientá-los e pontuar condutas e aspectos do relacionamento pais/filhos. Sobretudo, buscam-se mudanças do modo de conduta dos pais, que auxiliem a evolução da criança, como também, a colaboração e a confiança deles no processo que a criança está vivenciando.

O terapeuta só tem a ganhar com a relação de confiança que estabelece com a família do paciente.

Pode ser de grande ajuda para o processo psicoterápico o fato dos pais perceberem que, mais além do vínculo terapêutico, os laços de amor do filho continuam dirigidos a eles, pois na terapia há apenas o manejo da transferência e, nunca, uma disputa pelo afeto da criança, ou a encarnação de um lugar de sujeito suposto saber, por parte de um terapeuta superpoderoso.

Como diz Françoise Dolto (1982), a criança que ainda não fechou sua vivência de identificação, de acesso ao simbólico, através da castração e elaboração do Édipo, deve viver suas fantasias relacionadas com seus progenitores.

O terapeuta ajuda-a na elaboração dos conflitos que surgem, respeitando sempre a postura dos pais com relação ao tema vivido e, quando necessário, buscando esclarecê-los para uma mudança adequada.

Os pais, engajados no processo psicoterápico do filho, podem colaborar relatando ocorrências da vida da criança que, à luz da compreensão do caso, poderão auxiliar no esclarecimento de certos aspectos transferenciais que ocorrem nas sessões.

A palavra dos pais é muito importante sobretudo quando se trata de crianças muito pequenas, entre 1 e 4 anos, que não conseguem verbalizar e simbolizar bem seu vivido e, mais ainda, no caso de portadores de distúrbios psiconeurológicos, genéticos, ou de atrasos evolutivos e/ou lesões adquiridas.

Para tais pacientes, a Terapia Psicomotora Relacional revela-se um modo de abordagem privilegiado, pois trabalha em nível da linguagem psico-corporal, prévia ao domínio da fala, e recorre aos jogos simbólicos e icônicos-indiciais para permitir a associação livre da criança na terapia (Cabral, 2000).

Esta é uma modalidade de psicoterapia psico-corporal que se orienta de acordo com a psicanálise, mas privilegia a escuta do corpo, dos movimentos e gestos, as cenas montadas e vividas simbolicamente, buscando dar trânsito e acesso à cadeia semiótica que se desenrolará durante o processo psicoterápico.

Pensando nesse tipo de atendimento específico – a partir da psicomotricidade –, enfocando as crianças que se exprimem mais pelo corpo, com pouca ou nenhuma verbalização, possíveis portadoras de distúrbios da comunicação verbal (atrasos, disfasias, linguagens de tipo psicótico) e avaliando as dificuldades para entendê-las que vivem seus pais, tentei elaborar uma estratégia de atendimento em grupo de pais.

Esses pais que «possuem um filho diferente», porque não acompanha a evolução da maioria das outras crianças, precisam de alguma orientação, quando se sentem perdidos com os sintomas com que convivem, e podem desfrutar da troca de experiências com outras pessoas que vivenciam problemas semelhantes aos deles.

A escolha de um grupo em que os pais possam encontrar orientação e apoio para os conflitos vividos com os filhos, portadores de evidentes dificuldades evolutivas e/ou neurológicas mais severas, prende-se ao fato de que o grupo pode lhes permitir uma produção em comum, uma elaboração coletiva, que desloca, um pouco, a intensidade da vivência de serem os «únicos pais do mundo» que sofrem a ferida narcísica de ter um «filho diferente».

De modo geral, esses pais costumam freqüentar reuniões em escolas especializadas, com currículo adaptado às múltiplas deficiências, reuniões de escolas orientadas para a prática esportiva (sobretudo de natação, pelos benefícios que a água traz para o desenvolvimento neuropsicomotor, ou mesmo de algumas lutas que promovem a organização corporal) ou, ainda, encontros com diversos reeducadores que atendem a dificuldades específicas dos filhos.

Muitas vezes os profissionais fazem cobranças quanto à conduta atípica das crianças, pedidos de ajuda para estabelecer limites mais claros na rotina da criança ou mesmo críticas aos modos de se relacionar com os filhos que os pais adotam.

Nessas reuniões e encontros costuma também ocorrer uma demanda dirigida aos pais, no sentido de colaborar com algo que a escola ou os profissionais percebem como necessário para a evolução de seu trabalho. Às vezes, em certas instituições, há mesmo pedidos de colaboração financeira, conforme testemunho de alguns ca-

sais, que acabam tendo que se esforçar para arrecadar fundos e sustentar um determinado espaço de atendimento para os filhos.

Poucas vezes acontece que tenham a oportunidade de vivenciar o grupo como um espaço de expressão de si mesmos, de troca de idéias e experiências, um espaço em que possam adquirir algo para si, em vez de se sentirem cobrados e terem que responder à demanda de se doar, cada vez mais, como pais de crianças/problema.

A relação entre pais nessa situação conflitiva tem, ainda, a vantagem de criar o laço do social, no sentido de algo que tira cada um deles das suas posições particulares, em que ficam aderidos a seus problemas. O problema é de cada um e de todos! Assim, as fixações em condutas repetitivas podem ser afrouxadas e pode vir a ser percorrida a cadeia de símbolos e de associações, que leva ao *insight* da própria vivência diante do relacionamento com os filhos.

Esse filho que é tão particular e diferente das outras crianças pode ser incluído em um grupo de outras crianças cujos pais estão em busca de maior ajustamento em suas relações.

Quando os pais permanecem na posição do *um* – um filho problema, uma dificuldade de lidar com ele, um sofrimento especial diante das feridas narcísicas – eles não têm a possibilidade de elaborar suas fantasias diante da paternidade.

Essa vivência do papel de pais é muitas vezes colorida por interpretantes emocionais, que ocorrem na comunicação de signos proposta por Peirce (1977), de tipo ameaçador, com angústia diante da responsabilidade, ou sentimentos de perda, ou frustração, pela necessidade de mudanças da vida de cada um, já que um novo ser depende deles, ou pela culpa por não se sentirem «perfeitos», por não serem os «melhores pais do mundo».

Enquanto *um*, particular, vivenciando um determinado problema, não há abertura para se ver o *outro*, alguém que poderia compartilhar, responder ou mesmo dar o corte às demandas específicas de cada indivíduo, pois essa função de outro se faz necessária para promover o desenvolvimento pessoal.

Sendo *um*, e *um* pai de *um* filho «diferente», a pessoa é remetida à exceção, sendo que a relação não se coloca como uma interação entre *dois*, uma relação em que se instaura uma outra ordem de diferença.

A relação fica aderida a um tipo de jogo de espelhos que só reproduz e replica o mesmo, que não cria o novo e não vai além do problema particular do relacionamento entre *um* pai e *um* filho. Os detalhes da rotina ganham a cena e parecem imutáveis.

Só quando se ultrapassa essa aderência ao *um* é que se encontram novas saídas para um relacionamento. Se a família fica presa no particular, torna-se difícil encontrar uma alternativa de contato, uma mudança de ponto de vista habitual *naquela* relação.

Em grupo, o encontro com outros casais e outros pais, leva à instauração do múltiplo, do social, de algo em comum que poderá partir para a construção do novo, para a aquisição de um benefício para cada um, no sentido de que a provação de ter um filho «diferente» passa a mobilizar os pais para o crescimento deles. Poderá

haver a descoberta de novos modos de se relacionar, evoluir e contribuir para a educação das crianças.

No jogo dos prejuízos e benefícios, das perdas e ganhos da vida, estes pais saíam de uma situação de desvantagem inicial e buscariam aumentar o lado positivo do seu relacionamento familiar.

Os pais poderiam encontrar mais satisfação na comunicação com o filho e na compreensão do relacionamento inter-humano, sem cair no engodo do gozo de se tornarem «pais perfeitos para um filho imperfeito», ou «pais sofrendores» que abdicam de tudo pelo filho.

O grupo se revela, portanto, lugar de ganho pessoal, por ser um espaço livre, em que a transferência é recolocada nos eixos terapêuticos: os pais se posicionam frente à psicoterapia do filho e não há um pedido do terapeuta para que os pais falem, ou façam algo, que siga os cânones do saber sobre a deficiência e os deficientes que muitos profissionais adotam.

O grupo ainda tem a vantagem de apontar a via da possibilidade de trabalhar questões que os sintomas das crianças suscitam.

Em consonância com essa oportunidade, o terapeuta pode sugerir os temas iniciais de trabalho e, depois, escutar o grupo e deixar partir dos pais a escolha do que será debatido nos encontros.

### **1. Prática de Grupo de Pais**

Na minha experiência clínica com a Terapia Psicomotora Relacional, ocorreu uma época de atendimento de vários casos com perturbações mais severas, por volta de 1991 a 1996, e achei importante, à vista da compreensão do fenômeno de grupo, viabilizar um atendimento para alguns dos pais de crianças em atendimento.

As crianças tinham quadros diversos, desde o autismo, a síndrome de X frágil, a síndrome de Charge e o comprometimento psicótico e o atraso da fala, até seqüelas de lesão cerebral provocada por acidente de trânsito ou por alergia ao leite materno.

Os pais viviam claramente todos os problemas e fantasias possíveis em relacionamentos que eram bastante difíceis.

Alguns verbalizaram, inclusive, «minha filha é uma incógnita, não sei o que esperar dela».

Outros se surpreendiam porque o menino, na terapia, era capaz de montar quebra-cabeças, enquanto em casa apenas fazia bagunça, por exemplo, despejando e espalhando os conteúdos das gavetas dos armários.

Outros, ainda, não suportavam as agressões físicas do rapazinho que tinha um diagnóstico ainda em suspenso entre a deficiência e a psicose: a mãe colocava-se como vítima e o pai chegava a dar surras no filho.

Alguns viviam a perda de um filho, antes saudável, e tinham dificuldade em limitar um adolescente, que estivera em coma por três meses, após uma trombada de carro, e que tinha perdido grande parte da capacidade de julgamento lógico e o freio e as inibições necessárias ao convívio social. Por exemplo, o pai não limitava a

sua impulsividade e a voracidade enorme que o levava a tomar um engradado de coca-cola de uma só vez...

Todos esses problemas falavam de um sofrimento intenso da família e abrir um espaço grupal foi uma solução que busquei para ajudá-los na compreensão do que viviam e na procura de mudanças positivas.

Organizei o atendimento com dois momentos distintos. Um de vivências lúdicas, em que eram propostas situações que permitiriam desenvolver o tema escolhido para o encontro e, outro, com a verbalização do vivido.

Nesses grupos atuei em co-terapia com a psicanalista Sandra Kruehl, que tinha a função de colaborar para pontuar e discutir o vivido no início das sessões e que fazia uma síntese da compreensão do tema, para ajudar os pais a refletirem melhor.

O grupo funcionou por 17 sessões, no espaço de mais ou menos dois anos, com encontros mensais, que eram abertos. Alguns pais foram pouco frequentes, outros abandonaram o atendimento, e outros o frequentaram até a última sessão, tirando grande proveito do trabalho em grupo.

## **2. Temas desenvolvidos no Grupo de Pais**

Os cinco primeiros temas do grupo foram introduzidos pelas psicólogas, com o intuito de mobilizar os participantes e orientar a troca de experiências e a discussão entre todos.

O objetivo de permitir a expressão de sentimentos e idéias aliou-se ao de suscitar o confronto com o ponto de vista do outro, buscando-se descobrir novas estratégias para lidar com os afetos ligados ao tema e para desenvolver novas formas de ação que se adequassem mais às possibilidades dos filhos.

Foram estes os temas escolhidos:

1. Uma criança diferente das outras (portadoras de atrasos evolutivos e/ou lesões neurológicas ou outras patologias severas).
2. Falando já é difícil se entender (crianças com problemas de comunicação verbal).
3. A criança leva o jogo a sério (crianças com dificuldade para brincar, fantasiar e criar algo no espaço de símbolos).
4. A produção: a vida imita a arte (crianças cujas falhas de execução não conseguem produzir, construir, e/ou realizar atividades comuns da idade que a integram na vida em sociedade).
5. A culpa dos pais frente aos filhos, os sentimentos de ansiedade e culpa, ambos originados pelo:
  - Distúrbio do filho;
  - A piora do quadro diagnosticado ou, às vezes, sem diagnóstico preciso;
  - Do fato de serem pais, algo intrínseco a ter um filho.

Os outros temas foram surgindo no decorrer do processo grupal, seja por demanda dos próprios pais, seja porque as psicólogas concluíram ser um ponto importante a ser visto, a partir da análise da dinâmica do grupo.

6. Ainda sobre a culpa. A diferença entre o ocupar-se com o filho (investimento afetivo em sua evolução) e o preocupar-se pelo filho.
7. O lugar do desejo e da sexualidade.
8. Os limites e a criação dos filhos com problema: estabelecer as regras do jogo.
9. As perdas e raiva no processo do jogo da vida e diante dos problemas do filho.
10. Perdas e a elaboração do luto.
11. Os papéis parentais. Ser pai e ser mãe.

### **3. A formação do Grupo de Pais**

Os casais participantes deste grupo tinham em comum terem filhos cujos sintomas eram evidentes a nível corporal (posturais, motores, sensoriais – visão, audição), com atrasos neuropsicológicos, lesões congênitas ou adquiridas.

Algumas das crianças apresentavam problemas de conduta, desde comportamentos de tipo autístico ou psicótico, até a simples timidez ou tendência a se deprimir com seu estado atual.

Havia diagnósticos precisos. Por exemplo, um garoto com síndrome de Charge e um rapazinho com seqüelas de um acidente de carro, como já foi dito.

Outros tinham atrasos que poderiam ser interpretados do ponto de vista psicodinâmico, com traços de conduta de tipo psicótico, mas constatava-se que não se poderia descartar algo da ordem do neurológico – nem sempre claramente nomeado pela Medicina – caindo na categoria das «lesões cerebrais congênitas», sem maior especificidade.

Uma das crianças teve seu diagnóstico referendado, anos depois, já jovem adulta, quando os pais me procuraram para um segundo momento terapêutico, sendo que os médicos, afinal, tinham chegado à conclusão que se tratava de uma síndrome de X frágil, menos comum entre as meninas, o que complicara o diagnóstico diferencial.

Do ponto de vista dos pais, lidar com o evidente problema dos filhos trazia dificuldades de relacionamento e aí se destacavam algumas questões básicas:

- Como proceder com as crianças?
- Que exigências e limites elas compreendem?
- O que elas estão vivenciando no aqui e agora? E no dia-a-dia?
- O que sentem? O que compreendem de seus sentimentos?
- O que é possível fazer para ajudá-las?

Os desejos de ajudar e de compreender melhor seu filho constituíram um fator importante para o investimento no grupo. Por outro lado, tentativas de negação da

extensão das dificuldades da criança ou sentimentos de desamparo e raiva diante das suas condutas atípicas eram comuns a alguns casais. Também um certo gozo na situação de pais de crianças especiais muitas vezes perpassou alguns elementos do grupo.

O convite à participação no grupo foi feito, inicialmente, a quatro casais e só dois se empenharam, de verdade, nas reuniões. Um casal não quis frequentá-las e dois foram apenas às primeiras sessões, afastando-se em seguida.

O grupo foi aberto a partir da sexta reunião a mais dois casais que passaram a contribuir para seu funcionamento, com trocas mais diversificadas. Eram pais de adolescentes que participaram do grupo por mais seis sessões e depois dele se afastaram.

As últimas sessões do grupo realizaram-se com a presença dos dois casais, que nele permaneceram até o seu final, e mais dois casais, os pais de uma criança menos comprometida, mais hipoativa e dispersa, e os de uma menina com grande atraso evolutivo, que não adquirira ainda nem marcha e nem fala.

#### **4. O Modelo de funcionamento do grupo**

O embasamento para o trabalho centrou-se na teoria psicanalítica de grupo e nos moldes de ação da Psicomotricidade Relacional, nas vivências corporais lúdicas, com uma proposta de se utilizar menos fala e poder brincar, buscando maior criatividade diante de situações/problema colocadas junto ao tema do dia.

Cada sessão era programada de acordo com uma dinâmica que era primeiro vivencial e só depois ocorria a troca verbal entre os participantes acerca do vivido.

Era proposta alguma atividade que implicasse os participantes, buscando sua movimentação, a produção gráfica, a dramatização, ou o jogo simbólico ou de regras. O intuito era levá-los a vivenciar o tema em um registro psicomotor e emocional.

A idéia da Psicomotricidade Relacional é que, com a dessimbolização que ocorre devido à ausência da verbalização, nesses momentos vividos, através do jogo psicomotor, há necessidade de se recorrer a significantes mais primitivos, do tipo icônico-indicial (Peirce 1977), que levam a uma maior proximidade dos afetos e dos acontecimentos psíquico conflitivos. Assim, ocorre uma primeira tradução lúdica dos sentimentos e idéias, com um remanejamento inconsciente inicial, que vai permitir o insight posterior, no momento da troca verbal.

Quando o vivido era expresso verbalmente, com comentários sobre si mesmos e também falas uns sobre os outros, diante do experienciado no grupo, quando surgiam as idéias que os participantes associavam ao que viveram e quando havia compreensão do que pensavam sobre o tema proposto, surgia maior possibilidade de elaboração e organização de cada um, por exemplo, diante da diferença que não podiam negar que existia entre seus filhos e as crianças ditas normais.

A expressão dos participantes e a troca de experiências entre eles, em alguns momentos, eram sublinhadas ou até mesmo pontuadas por alguma das psicólogas, para chamar maior atenção sobre alguma conclusão importante, ou para traduzir pontualmente o que estava implícito em determinada fala.

Logo se estabeleciam paralelos entre o vivenciado e as idéias levantadas pelo tema e a experiência afetiva, efetiva, no relacionamento com os filhos.

Algo ocorria como se a vivência e a proposta das coordenadoras do grupo fosse um enigma a ser desvendado pelos participantes. Algo que ganharia novas traduções ao se «desvendar» o possível significado.

A coordenação da parte vivencial era feita pela psicomotricista relacional e a dinâmica na segunda parte coordenada pela psicanalista, podendo haver intervenções das duas psicólogas, de acordo com o ritmo e produção do grupo.

A síntese do material elaborado pelos pais ocorria no final da sessão e ficava a cargo da psicanalista. Havia também esclarecimentos sobre o assunto debatido, fornecimento de informações que pudessem abrir caminho para o grupo continuar a refletir sobre o assunto da reunião.

A idéia era abrir novas perspectivas, evitando fechar em definitivo os temas.

Ao tentarem solucionar o enigma, os pais defrontavam-se, no final, com uma pergunta cuja resposta só viria depois de um trabalho sistemático de articulação dos dados que surgiriam e que só eles poderiam organizar dentro de si.

## 5. A Evolução do Grupo

O grupo iniciou no segundo semestre e teve frequência de uma sessão por mês.

### *Primeira sessão: Uma criança diferente das outras*

Estavam presentes quatro pessoas (um pai e duas mães que permaneceram no grupo e uma mãe que só veio a mais uma sessão).

A proposta inicial foi estimular a conversa entre os participantes, dois a dois, para que cada um apresentasse ao grupo o que descobrira sobre seu parceiro.

Foi sugerido que falassem sobre os filhos e seus problemas. Que revelassem como se sentiam e como agiam com eles. Que explicitassem qual expectativa tinham com o grupo.

Os pais reconheceram dificuldades comuns, mas também claras diferenças entre eles e entre seus filhos.

O grupo teve tendência a supervalorizar a questão de haver/ou não um diagnóstico que aliviasse a incerteza do destino do filho. Também a gravidade do quadro apresentado teve repercussão na fala dos pais.

Por coincidência, as três crianças, de 5, 10 e 13 anos tinham atrasos de linguagem, com dificuldade de assimilação do código simbólico da língua (de origem neurológica e psico-afetiva, nos três casos). Uma das crianças também apresentava surdez congênita.

Esta primeira marca comum, a falta da palavra, ou a comunicação por palavras estranhas e inadaptadas, de uma linguagem particular, com um código pessoal dissociado do social – por exemplo, para significar o aniversário de cada um, uma menina dizia «AVO» e outro menino dizia «PAVÉ» – perturbava os pais.

Foi levantado um primeiro conjunto de pontos para discussão:

- O que querem dizer nossas crianças com suas falas estranhas?
- Será que elas entendem quando se fala com elas na linguagem usual?

- E em consequência do seu nível de entendimento, o que se pode exigir delas?

Outro ponto levantado foi responder com reações agressivas, chegando até à violência, por parte de algumas crianças que não se faziam compreender adequadamente. Qual seria o modo dos pais lidarem com os limites necessários para contê-las nessas situações?

Foi importante o depoimento de uma das mães no sentido de, por dó do filho, não ter lhe determinado exigências de conduta, o que não lhe permitiu aceder à socialização que lhe possibilitasse interagir no grupo familiar mais amplo e nem na escola.

O fato de seu filho ser diferente e de mostrar seu desamparo cria mecanismos de compensação em que os pais lhe permitem «prazeres» primitivos a serem desfrutados sem muito freio. Como se pudessem usufruir completamente algo que escolhessem fazer. Ao fazer algo de bagunça e de anti-social, as crianças diferentes «podem» ser desculpadas por serem pequenas, desvalidas, e não terem muitas expectativas promissoras no futuro. De certo modo, o gozo seria permitido...

Assim, os cortes necessários à articulação e aceitação da lei humana fundamental de convívio social e de respeito a cada pessoa não são colocados para muitas dessas crianças, que ficam repetitivas e fixadas em funcionamentos pré-genitais.

A bagunça, a sujeira, a falta de respeito e agressividade com o outro denotam a falta do corte simbólico às pulsões anais.

Diz Dolto (1984), que a castração anal é o momento da inserção humanizante no social e esta ocorre com a renúncia à violência e ao vandalismo. Sem receber cortes, isso fica impossível para essas crianças; elas podem chegar a atos violentos e à manipulação agressiva de seu ambiente, por não terem sofrido e ultrapassado essa castração.

Os pais transmitiam com dificuldades a castração ligada à fase do espelho, em que a criança já se identifica e é nomeada pelos pais, e o corte edipiano, a entrada no simbólico. Um dos rapazinhos deleitava-se com os longos cabelos da mãe, de modo bem erótico, a menina masturbava-se diante de qualquer pessoa e se colocava como namoradinha do papai.

Foi discutido entre os participantes que há sempre um limite que acaba sendo intransponível. O cansaço deles lhes permite, por fim, dar um «Basta!». A disponibilidade para as atividades repetitivas e estereotipadas acaba quando se sentem vencidos por esse cansaço.

O relato de uma das mães era que o filho demandava que ela cantasse a mesma música e batesse palmas durante todo o percurso de uma viagem, o que era absolutamente fatigante, mas era o único meio de acalmá-lo e mantê-lo no assento do carro.

Outro casal cedia aos pedidos de comprar inúmeras merendeiras e tênis para a filha, pedidos feitos sempre do mesmo modo, por não conseguirem imaginar outros presentes que pudessem agradá-la. Com isso, perdiam a medida do que lhe davam, de modo repetitivo.

A discussão girou em torno de qual a dose necessária de cansaço para que se decidissem a dar o «Basta!» de que falaram.

Até onde ceder aos «caprichos» dos filhos?

Que limites colocar no dia a dia?

Tais perguntas levaram a refletir sobre os modos de relação «pegajosos, viscosos» e a falta de regras e limites entre pais e filhos.

A constatação de que há uma possibilidade de corte, mesmo para essas crianças com dificuldades severas, foi um dos pontos positivos deste encontro. Trata-se da possibilidade de inserção na ordem do humano que é veiculada pela castração dada pelos pais e/ou alguém da família que seja emocionalmente importante para o sujeito.

Por outro lado, a decepção e frustração de alguns pais com a pequena evolução dos filhos, criaram um clima de negativismo.

Sobretudo a falta de diagnóstico médico e psíquico que clareasse qual a medida de melhora possível e qual a gravidade da patologia apresentou intensificou o sentimento de «derrota» de alguns pais.

Uma das mães desabafou que, pelas crianças que via nas salas de espera de vários consultórios, ou mesmo em aulas especializadas (como natação), percebia que o caso de seu filho era o mais grave, e, além disso, havia diagnósticos contraditórios dos médicos. O distúrbio de conduta desse menino, já perto da puberdade, incluía falta de linguagem verbal e muita agressividade, além de hipercinesia e falta de limites diante do outro.

Foi interessante perceber que havia um certo grau de «inveja» pela situação dos pais de uma criança síndrômica. Isso porque havia aí um nome para um sofrimento paterno inominável, para uma ferida narcísica muito grande por possuírem um filho diferente dos outros. Há um alívio na possibilidade de afastar de si a culpa, uma parte da responsabilidade, pelo desamparo dos filhos.

A diferença do filho resume-se, para eles, na questão: o que o filho tem?

As respostas fantasmáticas dos pais e de outras pessoas passam por algo do tipo de haver um mau espírito encarnado, um extraterrestre, como certas seitas religiosas apregoam, uma espiritualidade superior presa em um corpo sofredor. Tais fantasias e outras opiniões leigas sobre a criança especial permitem aos pais aliviar-se com manifestações de riso, em alguns casos, e também falar de como seus filhos são estranhos.

Todo o movimento dos pais é à busca de algo que lhes permita conviver e se relacionar com esse filho diferente e estranho.

### ***Segunda sessão: Falando já é difícil se entender...***

A oscilação do comparecimento dos casais já se evidenciou desde esse momento. Estiveram presentes três casais: um que veio à sessão anterior, um dos pais, que faltara antes e que agora veio junto com a esposa, e um outro casal que só compareceu nessa única vez. Uma das mães presente anteriormente faltou.

Os participantes do grupo já chegaram muito falantes, o que era um contraponto face ao tema do dia: o silêncio opressor de várias crianças que tinham um atraso da fala ou mesmo uma incapacidade de se comunicar com coerência.

O pai que veio pela primeira vez ao grupo já se colocou de imediato. Falou de sua dificuldade em compreender as poucas palavras da filha e de sua irritação e, até mesmo, raiva em certos momentos de desentendimento com ela. Colocou a questão de que os problemas dos filhos interferem não só com a família nuclear mas também com a família mais extensa, inclusive com os avós.

Foi levantada, por vários participantes, a sensação de falta de apoio familiar e até os desencontros. Um dos pais relatou as dificuldades de convívio com os sogros e cunhados, de tal modo que não só a criança era considerada «diferente», mas a família nuclear também, e junto com a criança, os pais tinham uma vivência conflitante em relação aos parentes.

O grupo trocou mais dados sobre os problemas dos filhos e, quando o novo casal se colocou numa postura de amenizar e negar os problemas do próprio filho, os outros acabaram pressionando-o para se abrir e poder enfrentar o que era difícil para todos eles. Talvez por isso não conseguiram permanecer mais tempo no grupo, teriam que questionar os problemas reais.

O trabalho vivencial programado para esse dia seria o de comunicação não verbal, de expressão corporal e por mímicas, mas a necessidade de falar apresentada por todos do grupo não permitiu essa vivência. Escutamos, então, o que tinham a dizer.

Havia algo que podia ser visto como a conquista de um novo espaço de expressão mais livre sobre si mesmos e seus filhos, sem cobranças em relação a ter que se fazer algo ou doar-se ainda mais para as crianças, que foi verbalizado claramente por uma das mães.

A transcrição do que disse é mais ou menos o seguinte:

«A gente sempre é chamada para participar de grupos de pais para contribuir, por exemplo, para manter a escola especial funcionando. Isto porque esse tipo de escola implica em um orçamento muito pesado e os gastos com pessoal especializado acabam onerando os pais. Aqui nada nos é pedido! Apenas trabalharmos para nós mesmos!»

No final Sandra fez uma apresentação do tema à luz da psicanálise.

Avaliando a sessão concluímos que os pais precisavam falar mais livremente, pois esse era um espaço novo para eles, e decidimos que os temas seriam apenas um guia referencial para que o trabalho do grupo surgisse de modo mais vivido.

Foi programada para a sessão seguinte a continuação do tema do simbolismo implicado na linguagem, pois os pais ainda queriam trocar idéias sobre o problema de fala e linguagem dos filhos. Para isso buscamos o tema do jogo que remete a esta questão da construção da semiose. O simbolismo do jogo liga-se à construção da representação mental (Piaget, 1975).

### **3ª sessão: A criança leva o jogo a sério**

Presentes: 3 casais. Um dos casais esteve freqüente a todas as sessões; outro casal, em que cada um dos pais esteve presente, separadamente, às duas sessões

anteriores e mais outro que veio pela última vez ao grupo nesse dia. O quarto casal já saiu do grupo nessa sessão.

Os participantes pareciam já estar mais entrosados e foi aceito, de imediato, vivenciar uma atividade não verbal, nos moldes da psicomotricidade relacional. O material proposto era pouco estruturado: tecidos coloridos de diversos tamanhos, cordas, tubos de papelão, lãs e duas bolas de um metro de diâmetro. A instrução do jogo foi: vamos brincar e criar!

Um dos pais, com maior soltura, tornou-se um índio envolto em uma manta, fumando um enorme cachimbo da paz...

Outro jogou mais com as bolas e interagiu com esse índio. A seguir, resolveu construir com o material uma «criança», mas acabou desistindo, apesar da intervenção da esposa para ajudá-lo.

As duas mães uniram-se para criar um boneco enorme, encostado à parede, mas ele não se mantinha de pé...

O terceiro casal ficou mais à parte, a mulher mais dependente do marido. Este uniu panos coloridos com nós e a esposa parecia que ia se enfeitar com eles, mas acabou transformando-os em uma espécie de corda cuja ponta lançou de volta ao marido para que ele a segurasse. O simbolismo do jogo dava a impressão de que ambos estavam ligados um ao outro por nós que os afastavam dos outros e que não se desfaziam para permitir novas experiências..... Isto se confirmou pois não conseguiram investir no grupo e dele se afastaram, talvez devido aos sentimentos revelados por «essa prisão» vivida através do brincar psicomotor. O comprometimento do filho, a sua conduta, com possíveis sinais de psicose, incomodavam demais os pais e os mobilizavam a se sentir excessivamente culpados. O filho mais novo era, além disso, síndrome de Down. Muita imperfeição para um casal de pais! Tudo isso se manifestou simbolicamente pelos nós, mas os pais não deram conta de lidar com o trabalho que a culpa e angústia implica.

Os temas das brincadeiras demonstraram que alguns pais puderam, também, expressar fantasias de afirmação pessoal e de reconstrução dos filhos e falaram dos tipos de laços existentes entre marido e mulher.

Houve certa liberação de tensões contidas, provocadas pelo sofrimento de serem pais de crianças «diferentes», através do vivido lúdico, mas a ansiedade voltou a se manifestar na verbalização subsequente de que os filhos viviam uma impossibilidade de brincar, de fantasiar e de utilizar criativamente os brinquedos que lhe eram oferecidos em casa.

As crianças só realizavam ações que revelavam uma repetição estereotipada ou chegavam à destruição do material fornecido para brincar. Mostravam dispersão de atenção, sem persistir em algum embrião de jogo, instabilidade de conduta e agitação psicomotora, com correrias desajeitadas, ou, ao contrário havia um isolamento, no jogo, que demonstrava uma «mesmidade» vazia, que os pais não conseguiam decodificar como uma produção lúdica.

Compreender essas condutas atípicas na infância foi o ponto positivo da discussão: todas se ligavam à dificuldade simbólica.

Se não podem brincar, se expressar, como vão ser capazes de utilizar as palavras? E o círculo vicioso se fecha... Já que não utilizam as palavras, não conseguem sustentar jogos que dependem da linguagem, da ordem do humano.

Se não podem se aproximar dos outros com seus jogos e brincadeiras, se não compreendem os combinados que surgem espontaneamente no brincar de grupo, como vão se relacionar com as regras necessárias às atividades diárias?

Como vão se integrar às atividades escolares que implicam necessariamente na linguagem, na ordem simbólica e na inserção em grupos, com suas regras de convivência para o aprendizado?

Buscar compreender esse isolamento do filho e levá-lo a brincar, promovendo momentos de contato mais afetivo, tentando interagir com ele em jogos, foi uma das atitudes que o grupo concluiu que poderia beneficiar a criança.

A psicanalista Sandra trouxe como contribuição uma estória em quadrinhos - «A vida imita a arte» (em anexo) – que mostrava que a dificuldade da criação e simbolização pode levar a uma conduta que poderia ser interpretada como destrutividade.

No final, a síntese pontuou o simbolismo do trabalho feito ali pelo grupo. Surgiu, então, novo tema: a capacidade de produção, em contraponto à destrutividade que as brincadeiras dos filhos revelavam na maioria dos momentos de jogo.

#### **4ª sessão: A produção – a vida imita a arte**

Presentes: o casal mais frequente e uma mãe. O grupo passou a ser freqüentado por dois casais.

A sessão começou com a proposta de um desenho em conjunto sobre uma folha de 3 metros de comprimento por 60 centímetros de largura, de papel-jornal em bobina.

As mulheres começaram com desenhos geométricos. Uma, supercontida, com elementos vazados e entrelaçados, em figuras em número de três. A outra, com combinações de cores fortes, prevalecendo sobre a forma, que não tinha muita definição e poderia lembrar um arco-íris muito estilizado.

O homem iniciou uma paisagem bastante grande e seu desenho logo atraiu as outras participantes do grupo que passaram a colaborar para ampliar o cenário. Algo com montanhas, um céu bem elaborado, um rio com ancoradouro, o lugar de um pescador sentar e poder fisgar seu peixe.

Simbolismo muito significativo: um lugar para si.

Um lugar para cada um e a possibilidade de algo ser «capturado» através do grupo. Algo a ser fisgado, encontrado, compreendido. Algo que pode vir a ser alimento, além do prazer e do poder da captura.

Os pais puderam produzir um contraponto à improdutividade e destrutividade dos filhos! Crianças que mal se adaptavam ao grupo na escola especial e que, em casa, demandavam constante ajuda, inclusive de babás ou acompanhantes, para não se perderem em giros, correrias, atividades sem sentido e até fugas, nos momentos livres em casa.

O fato da filha de um dos casais, a que foi posteriormente diagnosticada como síndrome de X frágil, ser capaz de criar um início de jogo com bonecos tornou-se um estímulo para o outro casal. Tal menino, portador da síndrome de Charge, quase não brincava em casa, apesar de ser capaz, na Terapia Psicomotora, de montar quebra-cabeças e criar séries, é verdade que repetitivas, com brinquedos de encaixe.

A síntese final abordou o tema da destruição não ser apenas negativa. Muitas atividades necessitam que se destrua para se reconstruir. A possibilidade de transformar materiais, de agir e criar, a seu modo, é muito importante para estas crianças.

Os pais sentiam-se meio incomodados pelo fato das crianças serem mais produtivas em seus tratamentos especializados do que em casa. Algo do tema seguinte já se vislumbrava aí: o sentimento de culpa pelos problemas dos filhos.

Chegamos com este tema ao final do ano. O grupo seria retomado após as férias e combinamos que ele seria aberto a outros casais, a partir do segundo encontro do ano seguinte, para dar maior dinamismo as nossas reuniões.

### **5ª sessão: A culpa**

Presentes: os dois casais do grupo que vinham trabalhando desde o ano passado.

Os participantes chegaram animados para o trabalho do novo ano, conversando entre si desde o início. Iniciava-se a primeira sessão do ano!

Foi proposto um jogo estruturado, uma situação de berlinda para um deles, que seria isolado na sala de espera. Os outros combinariam algo, do tipo jogo de «alfândega» – só passa na alfândega se descobrir o que deve ser levado para passar ali. O viajante teria que fazer perguntas e descobrir aquilo que o grupo combinara ser o «passe livre». Decidiu-se que fosse uma peça de roupa que estivesse sendo usada por cada pessoa que estivesse à esquerda daquela para quem fosse dirigida à pergunta: com tal coisa passarei ou não na alfândega?

A vivência lúdica criou certa ansiedade, uma sensação de teste ou prova, em que não se daria conta de passar, em que se fracassaria, em que o acerto seria muito difícil.

A esposa do pai posto na berlinda acabou facilitando com muitas pistas, mais do que as combinadas antes, e ele acabou descobrindo a charada... Havia aí algo da pena pelo fato dele estar na berlinda e esse sentimento se liga à culpa por colocá-lo em cheque...

Estava intro-duzido, «induzido entre linhas», o tema da culpa.

Os pais reconheceram que podiam sentir-se incapazes diante dos distúrbios dos filhos, podiam ter fracassado numa espécie de prova de paternidade. Perceberam, também, que a pena pelo sofrimento do filho se aliava à culpa e, às vezes, suas condutas movidas por esses sentimentos, eram superprotetoras e até travavam a evolução das crianças.

O tema do diagnóstico e causa médica dos distúrbios dos filhos continuou em pauta, os pais da criança com síndrome de Charge sentindo-se mais acolhidos por

médicos dedicados e atenciosos, apesar da raridade da doença do filho e do prognóstico reservado para o futuro, sentiam-se menos fragilizados.

O outro casal, ainda sem um diagnóstico definido, sentia-se mais desesperançado, ficando com a sensação de que esse desconhecido lhes dava a convicção de ser pouco provável «acertar». Nas provas do relacionamento parental, dar respostas corretas era difícil para esses pais.

O que deviam fazer? Como ajudar em vez de atrapalhar a evolução já perturbada da criança? Como entender a linguagem estranha com que a menina tentava se comunicar? Uma linguagem feita de fonemas similares, em certa medida, aos das palavras corriqueiras, mas não fonemas usuais para representar as palavras de seu cotidiano, por exemplo, Pêpêpê representando a sigla da escola da menina, que era IMEP.

Suposições dos pais surgiram ligadas a suas experiências, por exemplo, a mãe da outra criança estava fazendo um curso de psicolinguística e começou a se perguntar se seus estudos ajudariam para entender qual «código» essa criança estaria usando para suas verbalizações. Seria possível desvendar aí um código, como foi feito para o estudo das línguas primitivas?

Era um jeito de descobrir algo que eles mesmos poderiam fazer, algo que contribuiria para o crescimento e o trabalho do grupo.

Partindo dessa idéia de buscar um código de comunicação, para compreender melhor o que os filhos expressavam, começou o empenho de fazer algo para ajudar o desenvolvimento dos filhos, sem negar os entraves reais de seu processo de desenvolvimento e adaptação social.

Os animadores do grupo estimularam a busca de recursos desses pais e, ao mesmo tempo, trouxeram a idéia da falta... Mesmo os melhores pais do mundo não poderiam prover tudo o que seu filho demanda em sua evolução e sempre haverá algo que falta...

Sentir-se culpado por essa parcela de falta, de incompletude, de impossibilidade, que fatalmente existirá na vida do filho, é algo que deve ser ultrapassado, pois só gera mais ansiedade nas relações pais/ filhos.

Elementos da transmissão dos conhecimentos da psicanálise começavam a ser passados para os pais, no sentido de dar-lhes maior compreensão e de sair da posição de ansiedade diante dos problemas dos filhos.

### **6ª sessão: Ainda a culpa**

Como combinado, continuamos com o tema da culpa, inserindo no grupo mais dois casais. Uma das mães, que viria à sua primeira sessão, não compareceu. Os outros dois casais presentes desde o início, estavam nessa sessão também.

Os novatos eram pais de um adolescente que sofrera um acidente de carro, estivera em coma, e tinha déficits neurológicos como seqüela, sobretudo no funcionamento das áreas superiores, com perda de conhecimentos escolares e certa amnésia, para os acontecimentos traumáticos, além de uma instabilidade de conduta e muita impulsividade. Outro casal tinha um filho também adolescente com problemas menores, seqüelas causadas por alergia a leite, que foi descoberta depois de ter provocado micro-lesões neuromotoras.

O grupo acolheu os participantes de modo aberto e, ao se mostrar em suas dificuldades, viabilizou para os novos casais a possibilidade de colocar-se sem tantos receios. Atuava aí a facilitação grupal por poderem trocar com seus semelhantes a sua dor.

Foi proposto, a seguir, um jogo de prendas. Tratava-se de escrever três nomes de animais, frutas e flores, que começassem por uma vogal, sorteada para cada um dos membros do grupo. Quem não conseguisse realizar a tarefa deveria pagar uma prenda.

De novo, a questão seria colocar-se à prova e reconhecer dívidas, pagar algo, se não fosse obtido sucesso. Algo que os pais vivenciaram com o nascimento inesperado de um filho portador de necessidades especiais ou um filho traumatizado por um acontecimento do destino...

No decorrer do jogo houve posicionamentos contrastantes dos participantes.

Houve quem fizesse a tarefa facilmente. Alguns reclamaram veementemente de sua impossibilidade de cumpri-la. Outros desistiram antes da hora... Um tentou burlar as regras do jogo, inventando o nome de uma flor que não existia...

Eram estratégias diversas que apontavam para um questionamento pessoal.

Quais os modos adequados de lidar com a responsabilidade que não se pode eludir ao ter um filho com problemas?

Que sentimentos surgiam diante dos problemas do filho e da responsabilidade para com ele?

Uma das mães chegou a verbalizar um desejo de morte do filho, logo próximo ao parto, ao deparar-se com sua malformação genética. Desejo esse que a jogou num estado depressivo, levando-a a tratamento psicoterápico, onde pôde assumir a possibilidade do desejo de morte e, então, pôde ser capaz de investir afetivamente no filho «sobrevivente» a sua emoção inicial.

Expor no grupo esta intimidade provocou reações e teve repercussões nos participantes.

Houve um tom de reprovação na fala de uma das mães: «Eu nunca pensei nisso! Sempre me doeie ao máximo!» Isto suscitou no marido dela a confirmação da necessidade de se dedicar «*in extremis*» aos filhos, não importando o quanto estivesse envolvido de privação para os pais...

Prosseguindo os dois disseram que cabe aos pais mesmo o sacrifício de seus prazeres, de suas amizades e até mudanças de meta de vida, diante do problema de um filho.

Era o confronto entre duas posições radicais, o reconhecimento do desejo de morte do filho para se ver livre do sofrimento e a convicção de que o amor supera tudo, justifica qualquer sofrimento...

Um clima de certo mal-estar perpassou o grupo com esse confronto!

A discussão girou em torno das cobranças que pais dedicados ao extremo poderiam fazer aos filhos diante da falta de reciprocidade decorrente de suas incapacidades. Todo amor lhes era dado e eles mal percebiam...

Ainda mais, iriam os filhos fazer, também, tudo pelos pais ao crescerem?

Mesmo aqueles que não têm problemas fazem isto?

Ou será que ao se tornarem independentes rejeitariam esses pais eternamente disponíveis? Será que a total disponibilidade impediria ou dificultaria aos filhos a conquista de um espaço próprio?

E ao sair da dependência, caso fosse possível, não haveria uma certa oposição aos pais?

Criou-se uma cumplicidade entre marido e mulher de cada um dos casais envolvidos na polêmica da dedicação aos filhos.

Foi a vez dos homens se manifestarem. Um deles questionou o outro sobre o vazio na vida quando os filhos crescessem e não precisassem mais dele.

Isto acabou evidenciando-se, mesmo no momento atual, com um certo desconforto do casal que parecia ter abdicado de sua vida própria.... Esses pais, entretanto, ainda resistiam a por em palavras qualquer sentimento no registro do ódio.

Falar da rejeição, do quanto custou aceitar os problemas de um filho, era impossível. Envidar esforços sobre-humanos (que não poderiam ser inúteis) e depois deixar tudo ruir com a admissão dos sentimentos contraditórios, equivaleria a perder o sentido da vida sacrificada que levavam até então.

Os outros participantes dividiram-se no apoio a essas duas posições, com menos intensidade: uns corroborando a possibilidade de rejeitar um filho, outros dando suporte à necessidade de uma doação amorosa idealizada.

Um dos pais dá o depoimento sofrido de seu «horror» diante do choro inexplicável e constante da filha. A esposa confirma que há momentos em que experimenta raiva diante da incompreensão do que se passa com a filha, mas com menos exasperação que o marido.

O outro pai, que viera sozinho pela primeira vez (pai do filho que se acidentara) e que tentara burlar as regras do jogo inicial, ficou relativamente por fora da discussão. Não podia ainda assumir a posição de pai. Relembrou seus sentimentos de filho e de irmão de um rapaz com problemas. Tomou o modelo familiar, espiritualista e idealizado, salientando o exemplo de seu próprio pai, figura muito religiosa, como uma solução para lidar com tais problemas de aceitação sem revolta dos problemas de um filho.

As culpas se revelavam e eram aceitas ou negadas... De todos modos, os pais sentiram que deviam continuar a elaborar esse tema em uma nova reunião do grupo.

Uma primeira conclusão deste encontro foi: «não há como se absolver de culpas!».

Mesmo os melhores pais, com condutas mais idealizadas e espiritualizadas, acabam encontrando sentimentos de culpa, pois eles são originários. A culpa é original do ser humano, haja visto toda a religião, com o pecado original, e também as elaborações da psicanálise que mostram que o social e a civilização surgem com a culpabilidade e o desejo de se redimir, recuperando o afeto dos objetos de amor (Freud, 1912-13, *Totem e tabu*).

## 7ª sessão: A culpa continua em cena

Presentes todos os quatro casais.

A sessão foi iniciada com a proposta de um jogo de confronto entre o indivíduo e o grupo, envolvendo perdas e ganhos.

O jogo escolhido foi o do BICHO – utilizando-se do baralho, distribuem-se todas as cartas e cada participante escolhe para si um nome de bicho. As cartas são colocadas em um monte e, na vez de cada um, deve-se virar a carta de cima, à vista de todos. A tarefa é de memória e de rapidez de reação, pois se trata de gritar o nome do bicho do oponente, se a carta virada coincidir com a virada por alguém em seu próprio monte e, então, aquela carta passa a lhe pertencer. O jogador que grita primeiro o nome do bicho do outro e que foi capaz de memorizar melhor os animais em jogo, ganha mais cartas.

Nesse jogo, cada pessoa fica, em seu turno, sob o olhar de todos, correndo o risco de que lhe tomem algo. Sua defesa é a memória e a rapidez, pois se gritar primeiro o nome do bicho do rival, do agressor, não sofre o ataque... Cada um pode perder, ou ganhar!

Ganha-se, perde-se e há um empenho e um esforço pessoal e, sobretudo, o outro é enfrentado. Um outro que quer algo que, por sua vez, não se quer dar...

Tal proposta articulou-se em torno da questão de nunca se esgotar a busca pela realização que nos torna vencedores e menos «devedores», carregando uma dívida que não se explicita completamente, diante dos problemas de um filho.

Há sempre algo que nunca se consegue fazer para ter o sucesso total desejado, por exemplo, uma completa recuperação de uma criança com problemas neurológicos, sejam inatos, sejam adquiridos.

Assim, estabelecer a comparação das possíveis perdas e dos ganhos nesse processo pode ajudar os pais a conviver com a sua culpabilidade. Pode auxiliá-los a se decidir que têm que se ocupar com o filho, escutá-lo, buscar entender e até «traduzir» o que eles mesmos não conseguem explicar aos outros. Entretanto, pré-ocupar, preocupar-se sempre traz uma carga a mais de ansiedade que pouco vai ajudá-los.

Na sessão ocorreu um jogo de forte dinamismo que implicou de imediato a maior parte dos membros do grupo. Cada um revelou seu estilo nas jogadas.

Alguns fizeram todo esforço possível – tratava-se de não perder de jeito nenhum!

Outros se sentiam mal ao perder, mas mostravam-se pouco capazes de incrementar sua atuação agressiva para atacar e revidar ataques dos oponentes.

Alguns dirigiram sua combatividade, sobretudo à psicomotricista que participou do jogo com eles. Tratava-se de um alvo especial, detentor do suposto saber, do poder sobre o grupo...

Houve um casal mais ativo e mais incisivo, «vencedor»: os mesmos pais que na sessão anterior falaram de sua doação extremosa e do empenho total em ajudar o filho a superar suas dificuldades.

Os pais que nomearam sua rejeição pelo filho-problema, em determinados momentos de stress, e que falaram da repercussão emocional do sentimento de perda e culpa frente a ele, mostraram-se mais confusos em sua atuação como jogadores. Decoravam mal o nome dos outros bichos ou centraram seus esforços em vencer a psicóloga, mantendo-a sob estrita vigilância, e esqueciam-se dos outros oponentes que os venciam facilmente.

Uma das mães fazia sua primeira entrada no grupo, tendo sofrido uma entorse do tornozelo, ao chegar no consultório onde se realizavam as sessões (algo a ser comparado com um ato falho, com um acidente relembrando o que sofrera o filho, vítima de um acidente de carro, com seqüelas de traumatismo craneencefálico). Apesar de acidentada, ela mostrou-se combativa e incitava o marido que, por seu lado, estava mais alheio, como era seu estilo, revelado na sessão anterior, quando fizera recurso ao modelo de seu próprio pai para lidar com a aceitação do filho problema.

Terminado o jogo, a volta à calma foi acontecendo paulatinamente. Aos poucos aconteceram as trocas de impressões entre os participantes sobre os respectivos estilos de jogar e sobre as reações frente às perdas, aos ganhos, aos ataques sofridos.

As atitudes de cada um deles foram sendo elaboradas, no grupo, e correlacionadas com os sentimentos experienciados no jogo de cartas marcadas que representa a vida e a vida de um filho com problemas. Salientou-se a culpa de não se conseguir utilizar a mão de cartas em jogo, de modo adequado, pois as marcas nelas modificavam o jogo e deixavam muitos dos pais fora de seu centro de equilíbrio, dificultando ponderar sobre o que seria possível dar como ajuda aos filhos e o que deviam apenas aceitar, sem esquecer de colocar os limites possíveis na situação.

Mais uma vez, a questão é ocupar-se com o filho, sem exagerar em preocupações!

### **8ª sessão: Em pauta continua a culpa**

O grupo reuniu-se com três casais, notando-se a ausência de um dos casais que sempre esteve presente (pais da criança com síndrome de Charge).

O tema da culpa continuou com verbalizações dos pais, pois as psicólogas acharam melhor deixar o tema ser mais debatido, sem ter o estímulo de novas vivências, já que o grupo precisava realmente de trocar suas experiências, estando muito mobilizado por seus sentimentos pessoais.

A psicanalista fez um resumo do que os pais sentiam. Mostrou que falavam de uma culpa por causa da doença em si e de uma culpa pela piora da doença, no caso em que havia problemas do casal, sentimentos de rejeição ou abandono da criança e, até mesmo, agressividade maior ao corrigir as condutas diferentes do filho.

Além dessas, a psicanalista mostrou que há sempre uma culpa intrínseca, pois nunca se é capaz de traduzir exatamente o que o outro quer, não é possível se dar integralmente ao outro pois aí haveria é um tamponar desse querer do sujeito.

Questões freqüentes no que se refere à culpa pelo distúrbio do filho surgiam:

- Diante do distúrbio genético – qual das duas famílias seria responsável?

- Diante do distúrbio peri-natal – acontecimentos ocorridos nessa época e, em muitos casos, os pais culpam os médicos por erros de diagnóstico ou mau atendimento.

Quanto à culpa pela piora do quadro, apareciam sentimentos ligados a:

- O pai, ou mãe, não cuidou, não protegeu, não ofereceu o que poderia (não estimulou).
- Não deu carinho, deixou por conta de babás (rejeitou).

Cada um dos pais se perguntava: o que fez? O que não fez? Muitas questões referiam-se a atitudes educacionais, ao tipo de castigo «recomendável», ao modo de alimentar a criança, às exigências de escolaridade, ao relacionamento com irmãos, à educação sexual, à atitude frente à masturbação.

Além disso, a culpa não mobilizava apenas aspectos negativos que levavam a se preocupar em excesso. Movidos por sentimentos de culpa surgiam atitudes positivas também.

De modo geral, investimos mais na relação que nos coloca questões, trabalhamos mais para traduzir o que se passa na dinâmica com a pessoa frente à qual nos sentimos em dívida, tendo sempre de reconhecer que essa tradução nunca é perfeita.

Mais culpa? Menos culpa?

Podemos acabar com a culpa?

No balanço final dá para ficar quites?

Parece que achamos que sempre podemos fazer mais. Que se não podemos fazer algo por nossos filhos descobrimos que eles sempre precisam de mais do que podemos dar. Estamos sempre preocupados com o que mais podemos fazer.

É uma tarefa genuína dos pais se preocuparem com os filhos e essa preocupação vem de par com a culpa. Sempre há a possibilidade de fazer de mais ou de menos e surgir culpa, mas antes de fazer, podemos nos perguntar como agir da melhor maneira possível.

Não se pode ficar de braços cruzados, só fazendo o que se quer. É necessário trabalho para conseguir o desejado e aí surge o que diferencia o querer e o usufruir.

Querer leva à culpa, ao trabalho, à preocupação no sentido de investimento, e não de *um a mais* de ansiedade.

Usufruir não leva necessariamente a esse trabalho que permite aos pais se sentirem mais capazes de cuidar dos filhos.

### **9ª sessão: Querer, investir, usufruir – Surge a sexualidade**

Presentes os dois casais mais assíduos.

A proposta para os pais foi de que escrevessem três prazeres «proibidos» e três prazeres permitidos a seus filhos.

O exemplo da lista de um dos pais é bem significativo.

Prazeres permitidos: escolher roupa, escolher merendeira, pedir presentes. Prazeres não permitidos: andar a cavalo no sábado (com o pai e o irmão mais novo, saudável), fazer barulho na hora do jornal (que o pai assistia na TV) e masturbar em público.

Aí já se introduz a questão da sexualidade, do permitido e do reprimido.

O contraponto é feito pela outra lista do outro pai. Prazeres permitidos: alegria, laser, sexo. Prazeres proibidos: dirigir carro, livre deslocar, paquerar.

O sexo pode, mas o paquerar, que envolve as relação afetiva, o amor, é proibido!

A questão do que é a expressão da sexualidade e do que é a relação amorosa surgiu com intensidade no grupo.

Um dos pais diz que soube, por conhecidos, do caso de um rapaz com necessidades especiais, cuja conduta era bastante fora da realidade, mas que tinha o dom da música e era um ótimo pianista, filho de um apresentador de programas na televisão brasileira, que estava numa viagem em um cruzeiro marítimo, com sua mãe e uma babá bastante especial. Segundo o que se falou, era uma babá que fornecia cuidados, acompanhava-o quando ele tocava piano, mas também atendia às necessidades sexuais do rapaz, com o estímulo e conivência não só da sua mãe, mas também de seu pai que pagava a ela o seu salário.

A partir desse relato, o grupo começou a discutir o que era ter prazer, usufruir, gozar.

Alguns dos presentes manifestaram-se de acordo com a atitude dos pais daquele rapaz, outros perguntavam se não haveria aí algo da ordem do proibido, se não era uma atitude que, na realidade, mostrava-se abusiva, pois permitia um gozo das pessoas envolvidas no caso, que ia além do prazer sexual do próprio rapaz.

A questão da dificuldade de criar laços afetivos e amorosos para essas crianças, no futuro, parecia permitir que esse gozo de alguns adultos, mais perversos, se manifestasse.

Ficava claro que as primeiras experiências sexuais da busca de prazer do corpo, no próprio corpo, ou no corpo do outro poderiam ocorrer com elas. Mas haveria uma possível privação de experiências sexuais a partir da adolescência e, sobretudo, na maturidade que provavelmente não seria alcançada.

As dificuldades de relacionamento amoroso estável poderiam impedir o namoro no caso de distúrbios neurológicos mais acentuados e, sobretudo, nos casos dos distúrbios genéticos.

A psicanalista sublinhou que as crianças problemas são tão estimuladas para a aprendizagem motora, social, para a adaptação ao mundo, que todo o esforço dos pais é feito para conseguir melhorar o desempenho intelectual, produtivo e de mérito social.

A pergunta a ser feita é: em que medida eles trabalham e investem no lazer/prazer de seu filho?

Surgem aí ilusões, do tipo que o prazer aparece sozinho, que não é algo que se cultiva. Entretanto, é necessário permitir e até «ensinar» que o prazer é possível, que se pode lutar pelos momentos de lazer.

Por outro lado, é também ilusão acreditar que no prazer vale tudo – bater, quebrar, bagunçar, excitar, seduzir, abusar, prender. Isso é importante para compreender o que é permitido aos filhos e para que os pais não considerassem que podiam ser coniventes com «prazeres diferentes» já que seus filhos eram especiais.

A questão fica em suspenso. Como permitir o prazer dos filhos/problema?

Como viabilizar o prazer e o laser para eles, sem abuso, sem haver apenas usufruto, sem haver um a mais de gozo, que pode ocorrer até no sofrimento (pois, nesse caso, não se consegue renunciar às satisfações que andam junto com o sofrer).

Como os pais farão para se decidir ao trabalho, ao esforço, ao sofrimento que é necessário para se sair da prisão do gozo e para poder amadurecer, ter conhecimento da vida?

Como viabilizar a parcela de crescimento que for possível para seus filhos?

Estas questões nortearam a discussão em mais duas sessões.

### **10ª sessão: Sexualidade**

Presentes três casais.

Pedimos novamente que o grupo escrevesse três expressões sobre o sexo e eles encontraram a expressão «molhar o biscoito» que se tornou o símbolo da relação sexual nesse grupo.

Os temas da dificuldade de relacionamento amoroso estável e o namorar, paquerar, continuaram em pauta.

Também a questão da gravidez em mocinhas especiais ou a possibilidade de gerar filhos por parte de rapazes, também com problemas, foi levantada. O tema prazer/reprodução levou à conversa sobre os métodos anti-concepcionais e, sobretudo, à questão de viabilizar ou não a pílula para as adolescentes.

A psicanalista foi pontuando as falas e concluiu que deveriam ser diferenciados:

- amor, que não é pulsão, depende de uma relação, de um encontro com o outro,
- gozo, que não é desejo.

O desejo implica no sujeito, em reconhecer-se em falta, e viabiliza o encontro de prazer, que é uma variação de tensão e permite uma descarga de satisfação.

O gozo é constante, da ordem da repetição, sem alívio da tensão. A semelhança entre o gozo e o usufruto fica evidente, pois se usufrui o outro, a situação, o próprio corpo, sem se chegar à simbolização. Apenas se tamponam as faltas, numa ilusão de completude.

### **11ª sessão: «Molhar o biscoito»**

Presentes dois casais, o casal mais assíduo e os pais de um dos adolescentes.

Foi proposta uma dramatização em que o filho pergunta ao pai, e a filha à mãe, como se evitam bebês.

As cenas mostraram certo constrangimento dos pais em fornecer as respostas e certo deleite, no papel de filhos, em criar exatamente essa dificuldade para os pais.

Conversou-se sobre as teorias sexuais infantis, a questão da cegonha, da sementinha, da pesquisa das diferenças sexuais.

A Psicanalista pontuou que as perguntas dos filhos muitas vezes revelavam não uma busca de saber, mas um querer perguntar. Perguntas mais ou menos «vazias» ou apenas para confirmar ansiosamente o já conhecido.

Além disso, os pais oscilam entre responder tudo e responder nada, que, na verdade, são situações impossíveis de sustentar.

O importante é transformar as perguntas, num diálogo, onde surjam questões que permitam o trabalho: a elaboração do vivido da sexualidade e a permissão do desejo de conhecer sobre o próprio desejo, sobre o amor e o sexo.

Também foi bastante salientada a questão da sexualidade do adolescente que já se revela genital e, com isso, leva a uma revisão das posições anteriores e questiona mais os pais pela possibilidade da relação sexual e do orgasmo.

Nessa sessão consideramos com os pais que talvez fosse proveitoso instituir uma espécie de ata dos encontros, registrada a cada vez por um dos participantes.

O psicanalista Fábio Borges (1990) diz:

«É assim que podemos pensar esse trabalho em ata (na transmissão da psicanálise): um trabalho feito anteriormente *provoca, causa um outro trabalho*. E então estamos em um tempo de *atar, ligar, laçar...* vão se fazendo *atas, ligações, laços...*».

Ele continua dizendo que as atas são um modo de também «costurar» fios soltos e atar os operadores de um módulo, no nosso caso, os temas do grupo.

O grupo aceitou a sugestão de registrar o que viveram e discutiram e também escrever sobre o que refletiram, em ata, o que ocorreu a partir da sessão seguinte.

### **12ª sessão: Os Limites**

O que significa ter limites? O que é dar limites ao filho?

Essas são questões básicas para os pais em sua ocupação com o filho e no processo de educação da criança.

Na célula familiar os pais já não se sentem firmes o suficiente para colocar os limites e nem sabem que tipos de limites são adequados, se não querem ser autoritários no sentido abusivo da palavra.

Aceitar que não somos tudo, não podemos tudo, e que aquilo que podemos não é sempre possível, a todo o momento, é ser consciente dos próprios limites e aceitar que não se invade o espaço do outro. Jogar o jogo da vida de acordo com as regras do social, dentro do registro do humano é a consequência do aceitar as castrações simbolígenas, como nos diz Dolto (1984).

Essa tarefa de transmissão da cultura por parte dos pais já é difícil quando se trata de crianças que evoluem normalmente e, o que dizer da tarefa desses pais de crianças-problema?

Como decidir que limites lhes dar, já que já são tão limitados pela própria dificuldade? Será que é preciso ensinar que não se pode jogar todo o conteúdo das gavetas do armário espalhado pela casa? Ou é melhor deixar a criança fazer o que quer e

pedir à babá para arrumar tudo? (esse um exemplo de conduta de um dos meninos que a mãe permitia e que depois concluiu que devia limitar).

Para lidar vivencialmente com esses limites foi criado um jogo com vários materiais disponíveis: bolas, cordas, caixas, bambolês, vendas, espaguete. Os pais começaram a jogar, primeiro rebatendo bola, pulando corda, bamboleando e lançando ao longe os bambolês rolando, em seguida, lutaram espadas, brincaram de cebra-cega com as vendas.

Cada brincadeira era sucessivamente limitada: agora não pode a bola e, assim, seguindo com cada um dos materiais. Os pais foram obedientes e criativos e foram mudando as atividades como foi exposto, até que a instrução – não se pode tocar em nada e nem no outro – permitiu um jogo de estátua à distância, verbalizando o que o outro deveria fazer, e, com a ordem arbitrária, «não se pode falar», o grupo começou a cantarolar e seguiu se movimentando e quando veio a derradeira instrução só se pode mexer se não se estiver de pé, ocorreu a paralisação final do jogo.

Verbalizações surgiam nessas atividades:

- «Ah! É pra obediência? Então vou fazer igual meu filho, não pode um a gente pega o outro!»
- «Iche! Assim me bloqueia quando me manda tirar a mão!»
- «Nossa! A cebra-cega sem enxergar me deixa ansiosa!»
- «É prisão! Não podemos fazer nada!» «Vão comer barata, igual o Papillon fez no filme» (que remetia à degradação do humano).

De todo modo tratava-se de um jogo extremado e radical, um jogo para provocar reações frente aos limites justos e injustos e levar a discutir a questão do que se podia, ou não, desejar e fazer, e do que se devia sublimar e não fazer, mesmo que fosse desejado.

Na verbalização, os pais falaram que se sentiram mobilizados a encontrar outros prazeres substitutos quando um lhes era interdito, falaram do poder abusivo, assumindo ser a lei em si mesma, o obrigar alguém a algo, como a polícia, sem muita flexibilidade.

Refletiram sobre suas dificuldades de colocar limites claros, como se vivenciassem uma «falta de moral» para tal, ou seja como se alguns também não lidassem bem com suas próprias castrações.

Levantaram o cansaço de falar dez vezes a mesma coisa, por exemplo, ao querer gerenciar a rotina a ser seguida para higiene, refeições, hora de dormir.

Revelaram o recurso a chantagens afetivas para se fazerem obedecidos e, ao mesmo tempo, viram que às vezes há um desrespeito pelo ritmo vital do filho e se quer que ele faça algo rápido, porque a mãe está com pressa, que ele use agasalhos quando não sente frio, etc.

Uma conclusão no decorrer do trabalho foi que não adianta a criança fazer algo só porque a «mamãe quer», é preciso que o adulto veicule que está obedecendo, também, a leis de convivência social, a leis humanas de conduta e que a criança aceite se tornar um sujeito socializado.

Outra idéia que surgiu: o adulto não deve se colocar no papel de usar a lei, abusar «pela lei», de querer controlar, como num gozo sádico, só para ter a última palavra, e até bater no filho, quando é ele que se sente descontrolado diante de alguma situação ou acontecimento.

Também o limite do que se deve fazer pela criança e, junto com a criança, para lhe ensinar o jeito de realizar tarefas foi aventado. Alguns pais acabavam sendo escravos do filho pois lhe davam tudo mastigado, e na mão, sem levá-lo a pequenos aprendizados.

O desejo de ultrapassar limites foi levantado – voar nas estrelas – e vencer até a morte – ilusão –, mas logo se ponderou que sempre se cai na real, através dos limites, e que se houvesse um «não querer ter limites» seria como se quisesse ser Deus onipotente.

Em resumo, como achar o equilíbrio de não se tornar escravos dos filhos e nem ser o feitor dos filhos, feitos escravos?

A partir dessa sessão um dos participantes fez uma ata do que vivenciaram nesse encontro e aqui está a sua transcrição:

*TEMA : LIMITES*

*Atividade*

*Brincadeira com todo o material disponível. Inicialmente foi usada a bola.*

*Interferência externa – a bola não poderia mais ser usada. Passou-se então a usar a venda (brincadeira de cabra-cega).*

*Nova interferência – os participantes não poderiam mais se tocar.*

*Novos limites foram impostos até que nenhuma atividade poderia ser desenvolvida.*

*Discussão*

*A discussão girou em torno da reação a cada novo limite imposto. Cada participante colocou sua posição quanto à imposição de limites aos filhos. As atitudes variavam entre extrema imposição, imposição com energia e omissão à imposição de limites.*

Analisando a participação dos membros do grupo e a ata feita por uma das mães, a conclusão dos psicólogos foi que o grupo reagira bem ao tema proposto, mas que seria necessário trabalhar com o modo do estabelecimento das regras. Seria necessário falar dos combinados, podendo-se mostrar certa flexibilidade na exigência do cumprimento das ordens.

A psicanalista faz um gancho com a sessão anterior:

«Não se pode falar tudo sobre sexualidade. Isso não ocorre porque o assunto seja tabu, proibido.»

O motivo primordial é que o limite de não poder falar tudo o que sente, tudo o que acontece tal e qual se passou, faz parte da condição humana. É esse o limite! É por isso que não há desinibição total: que sempre vão faltar palavras para nos expressarmos.

Partindo desse limite intrínseco à condição cultural humana vamos considerar:

- a proibição
- e a colocação de limites.

Já vemos que a repressão é um limite secundário.

Os pais que não colocam limites para os filhos são aqueles que não querem, ou não conseguem ensinar aos filhos como lidar com as limitações que a vida nos impõe.

Limitar um prazer não é ficar sem ele. Como sabemos que é impossível experimentar prazer o tempo todo, ensinamos aos filhos como é ficar sem prazer, para que eles não confundam impotência com impossibilidade, que é da ordem do humano.

### **13ª sessão: Estabelecer as regras do Jogo - Os Limites em foco**

O grupo modificou-se nessa sessão. Os pais dos adolescentes saíram do atendimento, e um novo casal, com uma filha pequena com grande atraso psico-neurológico, entrou.

Com todos os pais presentes, começamos com a leitura da ata anterior e a mãe que faltara ao grupo na outra sessão acabou tendo um *insight* de que não tinha limites com o filho por ter pena dele, pelo fato de já ser tão limitado.

Ansiosamente ela começa a falar, fugindo do tema do encontro, falando do sentimento de estar «sendo sacaneada» com os problemas de seu filho e, como se estendia muito, a psicomotricista deu-lhe o limite de terminar a parte da verbalização para começar a vivência e ela se revoltou!

Estava confirmando sua dificuldade de acatar as regras do jogo e seu marido tomou a palavra e reforçou o que foi dito, podendo se posicionar de modo mais afirmativo, pelo suporte do grupo, do que geralmente fazia em casa.

Esse pai teve então uma fala que foi muito significativa: «Somos cobaias de Deus por ter um filho assim!».

Essa fala foi retomada pelas psicólogas e Sandra elaborou um texto para teorizar sobre a eficácia do trabalho em grupo com pais de crianças portadoras de necessidades especiais e que foi transcrito como a introdução deste artigo.

A seguir, foi dada a proposta de se criar um jogo com regras e continuar jogando até o momento em que alguém solicitasse mudar as regras e o grupo decidiu que era o momento adequado.

Era importante decidir quando mudá-las e como justificar a mudança, um exercício de democracia responsável.

Para iniciar o jogo com as bolas, o grupo resolveu que seriam três de cada lado e a mãe que estava «rebelde» disse logo que a psicomotricista ficaria de fora do jogo! Excluía assim, a «representante da lei».

O jogo começou com a regra de ir com a bola até o campo do outro e um dos elementos de um time correu para um lado com a bola, mas o outro correu para a

direção contrária do que deveria. O jogo fica sem sentido, pois não haviam combinados claros e explícitos.

A psicomotricista intervém: «E aí? Errou? E não acontece nada?» «Não tem regras?».

O grupo estava vivenciando um movimento maníaco, a agitação do jogar por jogar, sem se combinar realmente as regras e muito menos acatá-las.

A psicanalista reforça: «Quem ganha nesse jogo?».

Aparece certa resistência para responder às intervenções das psicólogas, postura instigada pela mãe que estava surgindo como emergente do grupo, como porta voz das dificuldades com o limite: «A regra é não ter regra!».

Apesar do momento inicial de oposição e resistência, o grupo acabou buscando combinar como seria o jogo, uma das mães sugeriu a queimada, o grupo acatou e começou a organização, marcando os limites dos campos de cada time, com tubos de papelão que estavam próximos de onde se sentara a psicomotricista (de certo modo faziam parte de seu espaço e remetiam a ela).

Ela foi, simbolicamente, incluída nos limites quando «seu tubo» foi escolhido para marcar os campos e, a seguir, acabou sendo colocada como juiz. Em vez de ficar de fora do jogo, agora ajudava a preservar as regras.

Na verbalização, após o vivido, os pais falaram da raiva por perder o jogo e como, na disputa, ao se esbarrar no limite do outro, havia manifestação de sentimentos fortes.

Uma das mães, a da menina mais novinha, salientou a necessidade da presença de um juiz no jogo, pois ele é *amparo* para o grupo, mas outro pai manifestou que o juiz traz o temor de restringir o grupo e de julgá-lo.

As psicólogas comentaram a importância da regra como algo surgido do coletivo e que os papéis distribuídos no jogo também faziam parte do combinado, pois o próprio juiz não é a lei do jogo, ele apenas zela por ela.

É esse o papel dos pais, transmitir as regras, estabelecer os limites, e zelar por eles.

Está aí um dos pontos importantes da teoria psicanalítica que mostra que só é capaz de transmitir a castração simbólica a pessoa que também já passou pelo corte necessário e se tornou um sujeito barrado. Só quem aceita a castração, oral, anal, da fase do espelho ou edípica, como nos diz Dolto (1994) é capaz de dá-la aos filhos.

Foi também salientada a necessidade dos progenitores ocuparem seu lugar na constelação familiar, transmitindo a castração edípica a ser aceita pelo filho, lembrando a formação de um triângulo em que pai, mãe e filho, ocupam cada um dos vértices, estabelecendo relações e inter-relações entre cada posição, regidas pela lei do humano.

Surgem associações importantes com a vivência do dia a dia dos filhos.

O sentimento de dificuldade em dar limites ao filho limitado leva a discutirem de que modo fazê-lo.

A necessidade da firmeza e da repetição da enunciação das regras, por mais vezes do que com uma criança normal, permitindo que a criança as assimile, foi um consenso.

Ao mesmo tempo, descobriram que só falar pode não ser suficiente e, em certos momentos, utilizar a contenção corporal do filho surgiu como opção. Um dos pais conta um caso em que tirou uma bolinha de gude da boca do filho, dando-lhe um limite, mais enérgico e bravo, e que agora percebia que esse limite era inclusive libertador, pois mostrou à criança o zelo por sua própria segurança.

A ata, escrita pela mãe que sugeriu o jogo da queimada e salientou a necessidade do juiz do jogo foi muito interessante:

«TEMA: ESTABELECEER REGRAS DO JOGO»

*Brincar de jogar, jogar brincando. Tem que se estabelecer regras no jogo da vida. A vida é um jogo. Estamos em jogo e não em gojo. Gojo de traz para frente é jogo. Podemos jogar e gozar com as palavras, mas e os sentimentos? Sim, podemos jogar gozando...sim, mas não é gojo e sim gozo. Não interessa, lembrei que escrevi errado, mas o mais importante é que conseguimos brincar, ou, eu consegui brincar um pouco, tendo algum prazer e esquecendo o que está certo ou errado, dentro do pensar, do racional. E sinto que o grupo aqui teve estes sentimentos também.*

*Triângulo lembra ..... ⇒ estrela, que pode iluminar alguma escuridão.*

*Jogo ⇒ competir ⇒ vencer ⇒ ganhar.*

*Queimada (jogo) ⇒ agressividade ⇒ por para fora o que está incomodando.*

A ata encerra-se meio no ar... Parece revelar, subjacente ao texto, todo o sentimento de impotência, de menosvalia e de ferida narcísica, que marcam os pais de uma criança problema.

A defesa que surge é exatamente falar do contrário que é experienciado. Essa era a mãe que pediu a presença do juiz, precisando de um lugar de limite explícito. Mas parece que ela denegou os limites e falou mais do gozo ao escrever a ata. Esqueceu-se das regras e falou de brincar afirmando seu poder e descarregando sua agressividade.

Tratava-se de uma mãe muito racional e que demonstrava pouco seus sentimentos, precisando ainda da figura de um pai para ampará-la e ela poder brincar. Ter vivências psicomotoras era o primeiro passo de sua abertura e da busca de compreender as regras do jogo da vida.

Essa mãe estava há pouco no grupo, e sua filha, ainda sem diagnóstico, era a mais novinha.

Ela, sem se aperceber, trouxe a possibilidade de se discutir um conceito psicanalítico, o *gozo*, que é exatamente a falta do corte, da barra do humano, que leva os pais a vivências extremadas, que podem chegar muito perto do real do abuso para com os filhos.

Traz também um movimento de *clivagem* da agressividade, do núcleo de angústia, projetado e descarregado sem uma elaboração simbólica.

Algum trabalho no grupo ainda seria necessário para que tal vivência pudesse ser elaborada e para que a possibilidade de se defrontar com as regras do jogo da vida, como a própria mãe aventou, pudesse se tornar uma realidade menos sofrida e mais consciente.

### **14ª sessão: Perda e raiva**

Dois casais estiveram presentes nesse dia e a mãe responsável pela ata, faltou à sessão. Tivemos que deixar para lê-la na próxima.

O jogo proposto inicialmente foi o de «fedor», jogo de cartas cujo objetivo é fazer pares e uma das figuras é ímpar, no final, quem sobrar com ela, morre com o «fedor», perde o jogo.

A verbalização após a vivência foi: como e por que aceitar as perdas?

Os pais das crianças com problemas maiores, inclusive de linguagem, tiveram falas de resignação, do tipo: «Nós aceitamos a perda melhor que outras pessoas». «Nós estamos acostumados».

Eles tomam consciência, nessa sessão, que o jogo é um pretexto para a troca verbal, que ele libera uma dimensão de expressão dos desejos, das realizações e dos anseios frente ao jogo da vida.

Uma das mães se pergunta: «Haverá ganhador nesse jogo com um filho com problema?».

Quais os modos de jogar?

Como lidar com a necessidade de ter segurança?

Como se arrojar e correr riscos?

Como lidar com a depressão ao se perceber que não se arriscou e se acabou perdendo algo?

Como criar espaços novos com os filhos, por exemplo, sair em viagem com eles, quando a surpresa da conduta deles pode ser algo que provoque sentimentos de fracasso? Ela conta o caso da filha que, ao ir para o exterior com os pais, onde além de não se comunicar, ouvia uma língua que não conseguia decifrar, teve uma regressão enorme, voltando a molhar a roupa, em várias situações, perdendo mesmo o controle dos esfíncteres, e tendo crises de choro e de birra muito aumentadas.

A mãe dessa criança, aflita, reflete: «Como fazer quando percebo que não há mais limão para se fazer limonada?» Ou seja, quando se torna difícil transformar uma experiência amarga em algo de bom? O marido dela responde, «sempre procuro na minha caixinha o que tenho para recuperar o prejuízo!».

A resposta diante da frustração e perda diante das condutas dos filhos/problema parece ser que há necessidade de se trabalhar muito e de fazer muito esforço para pagar o prejuízo.

Por outro lado, um dos pais revela que «não almeja mais as viagens nos grandes hotéis de Paris...» Ou seja, é necessário assumir a renúncia ao gozo, partir para a busca do possível, é algo que têm de realizar como pais dessas crianças.

Os pais apelam também para uma saída espiritualizada, transcendental, como possibilidade de gozo, quase total, mas numa outra dimensão! É difícil a renúncia ao gozo do eu ideal...

«Nessa dimensão espiritual não há perdas nunca e é só esperar que se ganha...».

O paraíso? Perguntam-se as psicólogas, pois cada pai tem direito a suas crenças e religiões, mas o trabalho no grupo não é o escapismo, é enfrentar a dificuldade.

O grupo discute e acabam reconhecendo que todos vivem a ambivalência entre o gozo e a experiência de desmascarar a ilusão do gozo.

Voltam a falar que há uma recuperação possível, com trabalho e esforço e um dos pais faz analogia com seu trabalho, com a quase experiência de falência nos negócios, devida ao sócio problemático, e como encontrou a saída da situação através de muito empenho e da busca de ser um bom financista.

A mãe da menina citada anteriormente volta a perguntar: dinheiro dá para recuperar, mas e quando perdemos os filhos? Quando a perda é afetiva?

Surgem balanços de vida e a experiência de luto junto às perdas. Esse tema fica para o próximo encontro.

Nessa sessão os pais pedem que a psicomotricista faça a ata da reunião e eis aqui sua transcrição:

*O tema da perda e raiva confronta-se com as perdas e decepções que se tem na vida, sobretudo quando os problemas de um filho não permitem a realização dos sonhos que os pais tinham para eles. Os dois casais presentes colocaram que, por se defrontarem a mais tempo com suas dificuldades, já «aceitam a perda melhor que os outros» e já se acostumaram a isso.*

*Mesmo assim, houve ligações importantes desses sentimentos com fatos da vida diária, com acontecimentos em viagens para lugares estranhos, com a sensação de desamparo e dificuldades nos negócios e na vida profissional.*

*Foi consenso do grupo a necessidade de se fazer esforço e também a de se correr certa dose de risco para alcançar as metas almejadas.*

*Falou-se do grande susto quando apesar de se usar os limões azedos da vida para fazer limonada, descobre-se que há momentos que não se tem mais limões.... Vem o vazio e o esforço tem que ser maior para pagar o prejuízo...*

*Além disso, chegou-se à conclusão de buscar metas mais adequadas:*

- «Não é o caso de se sonhar com os grandes hotéis de Paris...».
- «A vida pode ser mais calma e há também um limite mais 'físico da maturidade'».

*Por outro lado, partiu-se para outra dimensão auxiliar, a busca espiritual que transcende os problemas do dia a dia, mas que, por si só, não é suficiente, pois seria a ilusão de nunca mais se perder – de não haver perdas afetivas nem morte! – ser feliz na vida para sempre!*

*De toda maneira esses balanços de vida ajudam a elaborar as vivências de perda e a ultrapassá-las.*

### **15ª sessão: Perda e Luto**

No início da sessão estiveram presentes apenas um casal e uma mãe. Os outros participantes foram chegando atrasados, cada um em momentos diferentes e isso mobilizou o grupo, perto do final do encontro, para questionar o interesse e participação de cada um.

A leitura da ata de duas sessões atrás ficou meio sem repercussão para o grupo, apesar da sua importância, e a psicanalista salientou um pouco a questão do gozo, mostrou que querer ter prazer a qualquer custo poderia dificultar perceber e dar limites.

A seguir a psicomotricista leu a ata da sessão anterior e os pais fizeram comentários sobre perdas pessoais.

O homem falou de perdas em concorrência de negócios e sua esposa trouxe o tema de sua relação com o filho. Contou que ele a mordera no dedo, diante de visitas com as quais tinha pouca intimidade e que ela escondera isso, não lhe dera nenhum limite, por vergonha e por medo dos outros acharem seu filho agressivo e, por isso, passarem a ter medo dele e parar de frequentar sua casa.

O contato inicial trazia o tema dos limites e das perdas à baila e a psicomotricista propôs, então, uma vivência de pintura.

Tratava-se de cada um usar apenas um pincel, uma cor de tinta, um papel, e criar o máximo que pudessem. Alguns desenhos mencionados fazem parte do anexo 2.

O pai que chegou no início derramou a tinta vermelha toda, fez uma poça, e ao receber a verde tenta transgredir, driblar a instrução: «agora tenho duas tintas!» O limite é dado: não pode! A tinta foi enxugada. O pai acatou e fez o desenho de uma janela aberta para o mundo (assim ele encontrou um modo de ultrapassar a situação de interdição).

Sua esposa fez pingos dizendo serem pontos de um lado e outro, para harmonizar, e uma pincelada sem sentido, que ela diz ser uma bobagem (ela não conseguiu fazer nenhuma associação com o episódio da mordida do filho que a deixava em desequilíbrio e as psicólogas respeitaram seu momento).

A outra mãe manteve sua postura racional e, em vez de desenhar, escreve: «Mãe. Azul. Racional. Quero vermelho para... (rabiscos ilegíveis)». Traduzia aí o centro de suas preocupações. Como ser mãe? Como lidar com a filha problema? E estimulada a criar mais algo, desenha sua filha atrás da folha e reclama que as psicólogas não a escutavam. Ela queria algo, mas não lhe era dado!

Chega outra mãe e foi proposto mais um desenho, agora com tintas neutras: marrom, cinza, preto.

A mãe que estava ansiosa e sentindo-se desamparada logo reclamou que as tintas eram tipo «baixo astral» e tentou fazer uma cabana, não deu conta e disse que estava fazendo confusão...

O pai desenhou nuvens; sua esposa fez pingos, riscos e rabiscos que disse serem experiências para ver do que gostava mais e conclui que os pontos eram o melhor (repetição do que fizera anteriormente).

A mãe que chegou depois fez pássaros e comentou: «voar é com os pássaros!».

Com seu desenho os pais logo pegaram um gancho para falar que eles têm liberdade de sonhar, de serem livres como os pássaros, quando sonham. Têm sonhos para os filhos e se ressentem porque algo não permite sua realização.

A psicomotricista mostrou que sua criatividade ficava marcada com algo que não lhes permitia soltar-se no vôo de pássaros, pois suas produções eram restritas nessa pintura com cores limitadas. O pai logo disse que ela o corta sempre, mas que ele é esperto e não liga... Faz o que quer! (novamente, a rebeldia...)

A esposa diz que idealiza o filho e que se não fosse o limite da doença ele seria TUDO!

Reconhecemos aí o Falô da mãe e a transgressão do pai, afirmando seu poder, mas mantemos essa compreensão como algo a nos ajudar para lidar com eles no grupo. Não se trata de fazer interpretações que ativem mais possíveis transferências.

O esposo da mãe retardatária chegou, ele também atrasado, e entrou na verbalização, dizendo que a filha é um espelho do modo dele tratá-la, sem compreender o que ela experimenta e vivencia. A esposa diz ao grupo para perguntarem se ele sente o mesmo com o filho mais novo que é normal. O pai respondeu que o filho tem «seu peito para viver» e que chega a ter vergonha de sair com a filha e mostrar seus defeitos aparentes mesmo num primeiro contato social.

A mãe que estava ansiosa desde o início da sessão perguntou como era a menina, na realidade. Sua mãe disse que era uma criança de onze anos que ainda não falava, só certas palavras, que ela inventava, que não aceitava aprender algumas atividades e era cheia de manias – agora, só quer arrumar suas mochilas para viagem (onde coloca escova de dentes, calcinha pijama) – e que, em pequena, sua conduta parecia muito semelhantes à da menininha filha da primeira mãe.

Essa resposta mobilizou grande ansiedade e a mãe respondeu: «Não corta o meu sonho agora!».

Seu marido chegou nesse momento e pegou a deixa para falar de suas dificuldades, da não aceitação da postura e palavra dos médicos, que costumam ter erros. Fala de um deles que teve a coragem de dizer que a filha não andaria, nem com 20 anos. Mostrou-se raivoso e acabou desviando sua raiva para a esposa que, segundo ele, não se aproximava da filha que ficava por conta da babá e, por isso, demonstrava gostar mais dele que a acarinhava sempre. A mãe reagiu dizendo que o grupo não era o lugar de falar dessas disputas...

A mãe da menina mais velha então disse que o tema da próxima sessão poderia ser o papel de pai e mãe. Disse que leu um livro de uma psicóloga aconselhando que os pais não deveriam sonhar para os filhos e sim para eles mesmos, sonhar com o que poderiam realizar.

Essa mãe ficou encarregada de registrar a ata que se segue:

*Voar é com os pássaros.*

*E sonhar? Isto é com os homens!*

*Os pais sempre têm sonhos para os seus filhos. Projetam neles sonhos idealizados com cores brilhantes e ricas.*

*Sonham que eles serão os mais inteligentes, os mais bonitos, os mais educados. Mas, e nós pais de filhos com problemas? Como sonhar se nos deparamos com poucos recursos para isso... As cores para colorir nossos sonhos são pobres e limitadas.*

*Diante de tão poucos recursos será que podemos sonhar?*

*Acho que não devemos nunca deixar de sonhar.*

*O sonho é importante para colorir e impulsionar a vida.*

*E os sonhos para os nossos filhos-problema podem ser dimensionados em dois níveis:*

- limitarmos ao desejo de apenas vê-lo sorrir sempre;*
- ou ampliar nossos sonhos com mil fantasias, pois não corremos o risco de nos frustrarmos.*

*O script que projetamos para eles, já sabemos de antemão, eles não representarão.*

*Ao contrário, um filho normal, todo momento desmitifica, derruba e nos frustra lembrando-nos que eles próprios têm seus sonhos.*

*O melhor mesmo é sonhar em sermos pais sábios, capazes de transformar a realidade de nosso filho-problema em um sonho: o de terem pais conscientes, que os aceitem e saibam lidar com suas limitações – sem deixarem nunca de sonhar.*

Tal tema, do sonho – ilusão – e da necessidade de ser conscientes e aceitar as limitações nos levou, seguindo o desejo dos pais, a procurar um modo de ajudá-los a compreender melhor seus papéis de pai e mãe.

Em reunião de avaliação da sessão, as psicólogas concluíram que seria necessário buscar o suporte da teoria do Édipo e também da mãe suficientemente boa de Winnicott.

Escolhemos introduzir a tríade do Édipo com uma vivência lúdica em que 3 pessoas teriam que interagir, em diferentes posições: uma, do escultor de uma imagem cuja massa de modelar seria uma outra pessoa, e uma terceira, que executaria as instruções verbalizadas pela «estátua», e poderia, inclusive, criticá-las.

### **16ª sessão: Pai e Mãe – o papel de cada um e a diferença entre ambos**

Presentes três casais. O bebê da mãe mais recente no grupo, e mais ansiosa, caiu do trocador, na mudança de roupinha, e ela avisou que o casal não viria.

Fez-se a leitura da ata anterior que foi aplaudida com empolgação e admiração, sobretudo por parte do marido da mulher que fizera o registro.

Surge no grupo o comentário de um fato extraordinário que apareceu na mídia: uma senhora que estava grávida aos 62 anos e que havia parido 61 vezes!. O grupo também aplaude e ri, e diz que ela é a tal MÃE, modelo de que íamos falar...

O grupo começa seu funcionamento num clima de «alto astral» e se dispõe logo a fazer a vivência sugerida.

As regras são: o segundo executa, como massa de modelar, os movimentos e posturas que lhe imprime a primeira pessoa e verbaliza para o terceiro o que deverá fazer. O terceiro, que não está vendo o modelo criado, pode se negar a executar o que o segundo comandou e pode fazer críticas da estátua se algo nela não o agrada.

Foi fornecido ao grupo também algum material para criação: panos, cordas, bambolês, lãs, lápis de maquiagem.

Um dos pais diz que vai ser o escultor, lidar com a criação e o prazer, «contato com o divino», e propõe posturas, usar um pano vermelho como lenço no pescoço, arregaçar as calças.

Outro pai era a «massa de modelar» e só achou ruim arregaçar suas calças mas se resignou a fazê-lo e a mãe, que seguia as ordens que ele dava, reclamou de outra coisa, ou seja que não ia ficar com a mão na cabeça igual os macacos costumam fazer.

O outro pai que foi escultor, disse ser muito difícil criar, precisou sempre ter alguém por perto dele e verbalizou que, no trabalho, faz «suas coisas» sozinho – sem críticas!

Os participantes foram seguindo com o jogo, até que uma mãe se deu conta de que a estátua poderia ser o filho e os pais os escultores e críticos.

Concluíram que o filho é o que copia sem criticar, enquanto pequeno, mas que, ao crescer, isso muda, surgem os questionamentos.

Perceberam também que os pais interagem e revezam nas duas posições de escultor e crítico, mas, no final, concluíram que mãe é mais escultora, gruda mais no filho, e o pai mais crítico, entra no lugar de falar das regras e do possível.

A psicanalista logo pegou essa deixa e mostrou como a mãe era quem criava a ilusão de tudo ser criação do próprio bebê/onipotente, no seu início de vida, mas logo seria necessário desilusioná-lo, para desempenhar a função de uma mãe suficientemente boa, que o insere também na realidade (Winnicott, 1975).

A seguir, introduziu a teoria do Édipo nomeando a palavra do pai, que é quem tira a mãe da relação dual com o filho, em que ela mandava, e que, em uma certa época, o pai passa a mandar na mãe, mas não se trata disso, ainda. É no terceiro momento do Édipo, em que não é o querer, seja do pai, seja da mãe, que prevalece. É algo da condição humana, que parte das castrações simbólicas e acede ao simbólico que constitui essa instância da Lei.

Sandra concluiu que seria adequado que nem a mãe, nem o pai, mandassem e/ou sonhassem pelo filho. O que seria necessário para humanizar o filho não é o querer dos pais, mas sim, essa instância de Lei. Um agente simbólico de nossa cultura, de nossa civilização, de nossa própria humanidade, que nos mostra os limites do eu e o respeito ao outro e à sociedade.

Os pais ainda discutiram sobre as figuras parentais, verdadeiros carrascos, muito rígidos, em que «um mata e o outro, esfola» quando se tratava de reprimir e castigar os filhos.

Falaram, também, do oposto: de um caso do noticiário, da perversão de um criminoso que matou 20 mulheres até, finalmente, matar a própria mãe, que era «culpada» por seus problemas e que, a partir daí, não matou mais ninguém.

Reconheceram aí extremos que, de toda maneira, falam do gozo e não da Lei, como a estavam compreendendo, nessa sessão, a partir da teoria da psicanálise.

Relembraram seu dia-a-dia e concluíram que se a relação de autoridade da mãe com os filhos deteriorava, por exemplo, quando a mãe está exausta e exaurida com a repetição do filho, em alguma situação, é o pai que entrava e «segurava as pontas».

Os pais ainda verbalizaram que puderam conversar como seres humanos e trocar idéias sobre os filhos e sua autoridade porque estavam no grupo, com as psicólogas como intermediárias da discussão. Brincaram, «o caso é que Freud explica, ou então, a Suzana...».

A ata é feita e apresentada ao grupo depois de dois meses, pois esta última sessão ocorreu em junho, com o período de férias de julho logo a seguir.

A mãe que a registrou diz:

*Já faz tanto tempo da última reunião, que não me lembro da abordagem dela.*

*Gostaria de transmitir o que sinto sobre estes nosso encontros:*

*Penso ser muito importante para nós, no convívio com nossos filhos; importante para nós, o casal, uma vez que estas relações estão sempre sendo abordadas; e importante para nos sentirmos úteis quando podemos transmitir nossas experiências a outros casais.*

*Acho que as brincadeiras nos transportam ao tempo de crianças e é bom sentir assim.*

Parece, para essa mãe, o processo grupal ainda não estava muito claro. Só reconhecia aí a possível ajuda, mas sem *insights* pessoais. Ela foi das que desistiu de fazer o acompanhamento psicológico e, como o filho teve alta da sua terapia psicomotora, ela também não procurou um psicólogo para continuar seu processo de auto-conhecimento e de orientação quanto às dificuldades pessoais e familiares.

### **17ª sessão: Os pais ainda em Foco**

Dois casais presentes.

Essa sessão acabou sendo a última do grupo, pois, após as férias, o horário dos encontros não pôde ser viabilizado.

Ficou combinado que se o grupo não se reunisse mais, faríamos entrevistas individuais, e, a seguir, fecharíamos com cada casal seu processo de atendimento e faríamos possíveis encaminhamentos à terapia individual ou de casal.

O grupo já havia bastante recolhido material para sua reflexão e a consciência de ter que mudar acabou mobilizando, para sua própria psicoterapia, os pais mais envolvidos no processo, e os pais, menos presentes e com mais dificuldades pessoais, acabaram desistindo da ajuda psicológica.

A mãe que escreveu a ata da sessão anterior, a leu no início e, logo a seguir, continuamos com a proposta de vivências em relações a três.

Tratava-se de uma variação do «chicotinho queimado», em que objetos eram escondidos e duas pessoas guiavam uma terceira para encontrar os esconderijos.

De certo modo, cada um, por sua vez, ficava «desamparado», diante dos outros dois. E, além disso, a dupla que conduzia tinha que interagir e saber respeitar a função um do outro.

Os pais, nesse jogo, acabaram revelando algumas dificuldades. Uns agiam dando dicas, mas «sem meter a colher na maneira que o outro conduzia».

Só um dos pais, diante de um outro que levava a pessoa guiada a apalpar as pessoas de modo invasivo/abusivo, «manteve a linha» e disse que sugeria que se dessem dicas «mais recatadas».

Outros pais falavam por enigmas, nunca dando dicas claras sobre a direção a seguir.

Uma das mães acabou confundindo o jogo, e, quis complicar, ao criar uma espécie de estória com os objetos, o que não se mostrou realizável, e ela mesma acabou criticando-se e renunciando a essa forma diferente de jogar.

Na verbalização sobre o vivido surgiu a dificuldade de entrosamento entre um casal no que se referia a «guiar» os filhos, o pai muito fusional dizia que podia fazer tudo que a mãe fazia, «só não podia parir», negando, de certa forma a diferença de papéis e cobrando muito da esposa, como já fizera em sessões anteriores. Chegaram a falar em uma «incompatibilidade de mãe e pai!»

O pai que serviu, de certa forma, como representante da Lei perguntou: Afinal? Qual a função de pai e mãe? Acabou concluindo que a maternidade é dada pela natureza e que a paternidade é assumida!

O caminho estaria aberto para muitas discussões, mas a continuidade do grupo estava em cheque e resolvemos distribuir um questionário, que apenas alguns dos pais responderam.

### **Questionário sobre o grupo**

- 1) Dê três razões:
  - a) para vir ao grupo de pais
  - b) para não vir a esse grupo
- 2) Defina em três palavras os sentimentos que você experimentou nesse grupo
- 3) Escreva uma frase citando como o grupo apoiou você e lhe trouxe proveito e/ou mudança afetiva positiva.
- 4) Cite, em uma frase, as dificuldades, surpresas, sobrecargas que o grupo acarretou para você.
- 5) Escreva uma frase sobre o filho de cada um. (Colocamos cada criança representada por letras: W, X, Y, Z)

## CONCLUSÕES

As repostas dos pais nos foram entregues individualmente, pois o grupo não se reuniu mais.

A análise de todo este material, com um período de afastamento do mesmo, pois me decidi a transcrevê-lo, usando minhas notas da época e, também, as de Sandra Kruehl, me faz crer que, sem estarmos cientes disso, estávamos criando uma modalidade de trabalho em grupo com as famílias, que atualmente tem sido utilizada por diversos profissionais.

Hoje, revendo o trabalho, podemos falar mais de seu embasamento teórico.

Sandra Kruehl (2004) nos fala do conceito de grupo a partir do texto de Freud (1921, *Psicologia das massas e análise do Eu*).

No grupo surgem fenômenos que devem nos levar a um trabalho especial, para que não se caia na ilusão da homogeneidade e da não conscientização e tomada de responsabilidade por cada um dos participantes.

Diz ela, em seu texto *Psicanálise e Debate Moral – Metodologia para Oficinas Socio-educativas de pais agressores na AMAS*:

«São eles (fenômenos do grupo) os fenômenos de homogeneização que têm como consequência a segregação, o contágio que leva à atuação e o fenômeno do líder que acarreta a desresponsabilização. Em função desses efeitos, o trabalho em grupo precisa ter como metodologia a abordagem individual de cada caso, a ênfase nas diferenças mais do que nas igualdades e a implicação subjetiva.»

E ainda:

«O fato da coordenação da oficina e as entrevistas individuais serem realizadas por dois ou três técnicos: (a) ajuda a não criar vínculos transferenciais fortes, uma vez que a intervenção é de duração limitada e haverá posterior encaminhamento dos casos e (b) permite o debate entre os técnicos de forma a não haver uma voz única que poderia se confundir com o fenômeno de líder.»

Falta salientar que o trabalho dos participantes do grupo apoiou-se no vivido de cada um, nas propostas de jogo psicomotor, prévio à discussão dos temas. Essa organização de trabalho era uma novidade e um auxílio para o funcionamento do grupo.

Acredito que os pais se envolveram, precisando de mais de uma sessão para discutir muitos dos temas, porque tinham sido mobilizados, pessoalmente, pelo vivido psicomotor, num nível de expressão simbólica que criava questões sobre si mesmos, a serem aprofundadas.

A diluição dos vínculos transferenciais e o fato de as psicólogas não encarnarem o suposto saber, o saber que os pais depositavam nelas, na transferência, e sim, abrirem questões para o trabalho grupal, permitiu que os participantes criassem a possibilidade da construção de um saber sobre si e seus filhos.

Para finalizar, acredito que devo agradecer a esses pais pela oportunidade de serem «Cobaias» de um processo de grupo que, tenho certeza, ajudou-os a conviver mais harmoniosamente com a família e a compreender melhor seus filhos, como também me enriqueceu enormemente do ponto de vista profissional.

Agradeço o contraponto constante de Sandra Krueel para a execução e, agora, para a redação deste trabalho.

ANEXO 1



## ANEXO 2



## ANEXO 3

**Respostas do questionário:**

Três mães e um pai responderam a nossas perguntas e aqui as transcrevemos.

- Mãe da menina mais velha, com grande atraso e diagnóstico médico ainda em suspenso, cujo desenho foi «voar é com os pássaros».

1.a.:

- oportunidade para repensar e refletir atitudes, sentimentos;
- vivenciar experiências; troca;
- conhecer expectativas, posturas, sentimentos ou outras pessoas que também têm filhos com problemas.

1.b.:

- cansaço (físico);
- sobrecarga de compromissos.

2.:

- ânimo;
- vivências;
- avaliação: auto-crítica.

3. O grupo trouxe como proveito a possibilidade de centrar em mim mesma as experiências vivenciadas no mesmo.

4. Venho para o grupo às vezes com preguiça e cansaço, mas saio daqui com a sensação de um ganho.

5. Menina W: Acho que os pais experimentam ainda expectativas com relação ao seu desenvolvimento: o que virá?

Menino X: Desafio assumido.

Menino Y: ...

Menina Z: Aprendizado e desafios constantes. Benção de Deus para meu aprimoramento como pessoa.

- Pai da mesma menina. (Chegou atrasado e não fez desenho no grupo).

1.a.:

- Descobrir alguma coisa nova;
- Dividir e viver outros problemas dos pais;
- Colocar meus sentimentos e ouvir dos outros pais.

1.b.:

- Programa de quem tem problemas graves com os filhos;
- Mais despesa;
- Podia estar fazendo uma coisa muito melhor.

2.:

- Angústia;
- Busca;
- Esperança.

3. Paciência e esperança trazem dias melhores.

4. Não somos os únicos.

5. Menina W: ...

Menino X: O medo do X é maior que dos outros, sua vontade de descobrir e viver também.

Menino Y: ...

Menina Z: Cada dia que passa Z surpreende mais, e intriga mais e se esconde atrás do eterno descobrir.

- Mãe do menino com síndrome definida. Fez o desenho dos pontos para harmonizar.

1.a.:

- Principalmente conhecer meu filho através dos filhos dos outros;
- Trocar experiências, antevendo e procurando soluções para os problemas de nossos filhos;
- Procurar soluções para nós como pais.

1.b.:

- Cansaço;
- Crianças – falta de paciência. Quando as crianças estão muito excitadas, em casa, fico com preguiça para fazer qualquer tipo de coisa. Muitas vezes, no entanto, sinto vontade de sair correndo de casa;
- Compromissos familiares, sociais ou profissionais.

2.:

- Frustração;
- Ânimo;
- Coragem/estímulo.

3. As outras famílias são como um espelho da minha própria família. Através deles eu analiso as minhas relações familiares e chego mesmo a traçar estratégias de luta de mim contra mim mesma, objetivando alcançar uma maior harmonia e melhor relacionamento com minha família.

4. Muitas vezes me senti incapaz de atitudes descritas no grupo, mas felizmente, noto uma evolução advinda destas discussões, que me anima e traz resultados positivos.

5. Menina W: W me parece ainda estar sendo descoberta. Depois da tempestade virá a bonança e aí vai ser muito bom.

Menino X: X é um gatão!

Menino Y: ...

Menina Z: Z é muito esperta!

- Mãe da menina menor. Escreveu mãe, azul, racional, etc.

1.a.:

- Momento de reflexão para poder ouvir, sentir, ver experiências, conhecimentos e aprender com os outros participantes;
- Ajuda a ver melhor (aceitar) problemas de W;
- Momento de reflexão entre casais, marido/mulher, pais/filhos, tende a aproximar ou tem aproximado mais a relação entre eu e ele (mais momentâneo);

1.b.:

- Resistência em ouvir problemas;
- Receio de entrar na intimidade de casal (brigas/discussões);
- Dificuldade em ouvir problemas de outros e ficar sabendo mais a fundo de nossa filha W, apesar de saber que cada um é um. Ou seja, até onde vai a gravidade do problema.

2.:

- Esperança;
- Desilusão;
- Paciência.

3. Aprendi a ver as coisas de maneira mais simples, natural, apesar do sofrimento que é inevitável.

4. Às vezes a gente fica um pouco sem energia para poder superar os problemas, por ouvir tantos deles (momentos de depressão).

5. Menina W: Criança alegre, batalhadora, que está procurando vencer obstáculos, pela sua persistência e esforço.

Menino X: Apesar de ser mais problemático, aparentemente, é sentido pelos pais com muito carinho e dedicação.

Menino Y: Parece ser menos problemático.

Menina Z: É mais difícil perceber, talvez por imaginar que tenha coisas parecidas com W.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Borges, Fábio. Um fio solto: ata ou desata? *Reverso. Revista do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais*, n. 30. Belo Horizonte: Mazza Edições, dezembro 1990.

Cabral, Suzana. *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

Dolto, Françoise. *L'image inconsciente du corps*. Paris: Seuil, 1984.

Dolto, Françoise. *Séminaire de psychanalyse d'enfants*. Paris: Seuil, 1982.

Freud, Sigmund. *Obras Completas*. Madrid. Biblioteca Nueva, 1967.

Kruel, Sandra Seara. Psicanálise e debate moral - Metodologia para oficinas sócio-educativas com pais agressores na AMAS. *Cadernos de Supervisão Psicanalítica de Circulação Interna da Amas*. Belo Horizonte: 2004.

Peirce, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

Piaget, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

Portela, Jarbas. Notas do curso de «*Formação em Psicanálise*» da Sociedade Psicanalítica de Minas Gerais, 1992 a 1993.

Winnicott, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

### **RESUMO:**

O presente artigo é um relato e teorização sobre uma experiência de trabalho de grupo com pais de crianças especiais, portadoras de distúrbios neurológicos, mais sérios ou de dificuldades psicodinâmicas graves.

Pretende-se aliar a prática do jogo psicomotor à verbalização e dinâmica de grupo, tal como compreendidos numa releitura psicanalítica da Psicomotricidade Relacional, que caracteriza a psicomotricista organizadora do grupo de pais.

A Psicanálise é utilizada como contraponto à Psicomotricidade, recorrendo-se à sua teoria e técnica, que ajudam a ligar, entrelaçar, unir, os temas vividos e, depois discutidos pelos pais.

A síntese teórica de alguns conceitos pertinentes às vivências psicomotoras e às discussões dos pais também se baseou nos conhecimentos psicanalíticos.

A condução do grupo, por duas psicólogas, permitiu a diluição de movimentos transferenciais que não levariam a um verdadeiro trabalho e processo de grupo. Suas intervenções buscaram sempre uma mediação que permitisse a construção de um saber dos próprios pais sobre seus filhos.

### **PALAVRAS CHAVES:**

Filhos especiais. Grupo de Pais. Vivido lúdico psicomotor. Psicomotricidade Relacional. Dinâmica de grupo. Psicanálise.

### **ABSTRACT:**

The present article is a report and theory essay about an experience of work's group with special children's parents, bearers of serious neurological disturbances or deep psychodynamical difficulties.

The author intends to ally psychomotor play to verbal discussion and group dynamics, such as understood by a psychoanalytical view of Relational Psychomotricity professed by the psychomotrician who organized the parent's group.

The Psychoanalysis is used as counterpoint to the Psychomotricity, being anchored upon its theory and technique, which help to bind, to interlace, to unite, the psychomotor lived themes and, afterwards, discussed by the parents.

The theoretical synthesis of some pertinent concepts about the living experiences and the parents' discussions was also based on the psychoanalytical knowledge.

The conduction of the group, by two psychologists, permitted a dilution of transference movements that would not take to a true work and group process.

Their interventions always sought a mediation to allow the construction of some knowledge by the parents about their children.

### **KEY WORDS:**

Handicapped children. Parent's group. Psychomotor play. Relational Psychomotricity. Group's dynamic. Psychoanalysis.

### **DADOS DA AUTORA:**

**Suzana Veloso Cabral**, psicóloga clínica, especialista em Psicomotricidade Relacional e psicomotricista titulada pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Formação em Psicanálise pela Sociedade Psicanalítica de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Coordenadora e Professora da Especialização Lato Senso em Psicomotricidade da Universidade FUMEC, de Belo Horizonte. Participou, como professora, em alguns módulos de Especializações Lato Senso em Psicomotricidade, em outras Universidades do Brasil: em Caratinga – MG (FUNEC), em Fortaleza – CE (Universidade Federal e FLACSO), e em Olinda – PE (FACHO). Também participou como professora de um módulo da Especialização de Psicanálise com Criança, em Belo Horizonte, na Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais.



# **Influencia del nivel socioeconómico sobre los distintos factores que involucra la estimulación ambiental en preescolares**

The influence of the socioeconomic level on the different factors involved in the environmental stimulation in preschool children

***Arlette Doussoulin Sanhueza***

## **INTRODUCCIÓN**

El desarrollo humano desde el momento de la fecundación, hasta la organización de un individuo maduro, es la consecuencia de un conjunto de procesos genéticamente regulados que ocurren en estricto orden cronológico y espacial.

Este proceso ocurre en un micro-ambiente de interacción molecular, el cual está inmerso a su vez en un ambiente especial de interacción madre-fruto, el ambiente uterino; y después del nacimiento el macro-ambiente con la dinámica entorno-individuo.

Cada individuo debe responder a los condicionamientos del medio; moldearse de acuerdo con sus exigencias; desarrollando funciones, destrezas y habilidades de acuerdo con sus directrices; y, lo que es más sorprendente, modificando su entorno, al mismo ambiente que tanto a contribuido a definir muchas de las características de su propia existencia.

Los primeros años de vida son, sin lugar a dudas, el momento crucial para el desarrollo de los sistemas sensoriales, por lo cuál es importante crear ambientes propicios y que respondan a las necesidades de cada etapa del desarrollo infantil, facilitando los procesos de maduración sensorial y motriz.

La importancia del estímulo temprano y adecuado en la etapa de 0 a 6 años, esta dada por la inmadurez y plasticidad cerebral. Es así como proporcionando ambientes enriquecidos, es como se puede propiciar un mejor desarrollo bio-psico-social de los niños, hasta el punto que marca la evolución del niño y su desenvolvimiento como persona a lo largo de la vida.

Cada niño posee su propia secuencia de desarrollo, la que puede variar en características o calidad entre un niño u otro. Estas variaciones individuales, se deben a factores como la configuración biológica especial de cada niño, y por otro lado al ambiente en el cual se desarrollan. Ambos, el niño y el medio, representan una

unidad con intrincadas relaciones entre procesos internos y una realidad exterior. Por tal motivo, es tan determinante del desarrollo la estructura biológica del niño como del entorno en que vive, donde crece y las oportunidades que le ofrece el sistema.

Una estimulación apropiada (experiencias ricas en afecto y comunicación, el juego y la interacción) es un apoyo necesario para un óptimo desarrollo físico cognitivo y emocional. Si bien es posible definir una cierta secuencia o esquema general del desarrollo, la velocidad y las características varían de un niño a otro, dependiendo tanto de la configuración biológica especial de cada uno como del ambiente particular en el que se desarrolla.

La pobreza de estímulos ambientales, sumada a trastornos sociales como por ejemplo desprotección afectiva, escasa alimentación, falta de estimulación y ausencia de modelos paternos, va a significar que probablemente el niño no podrá desarrollar su potencial genético a diferencia de los niños que tienen una adecuada estimulación ambiental (Brand, 1989).

Numerosos estudios demuestran que si un niño es insertado en un medio psicoafectivo y sociocultural enriquecido, la sinaptogénesis y dendrogénesis serán adecuadas y adaptativas; por el contrario, si este niño es criado en un ambiente pobre y carente de estímulos, las interacciones neuronales establecidas resultarán ser menos adaptativas al momento de responder a un medioambiente en constante cambio (De Andraca, 1993).

Es probable que la estimulación polisensorial, administrada tempranamente en la vida, ocasione cierto grado de reorganización en la bioestructura cerebral que explique, en parte, la notable recuperación observada en estos niños con privación ambiental (Gorman, 1993). Para evaluar esta posibilidad, se han realizado estudios experimentales dirigidos a analizar los cambios plásticos producidos en el tejido cerebral en respuesta a la interacción de variables nutricionales y ambientales.

La rata de laboratorio resulta ser un excelente modelo para estudiar dichos eventos del desarrollo cerebral, dado que la ontogenia de las neuronas corticales es enteramente postnatal, similar al proceso evidenciado en el ser humano, pero comprimido en el tiempo. Estudios realizados en ratas (Pascual, 1995), demuestran que al poner ratas de madre emparentadas en tres ambientes, enriquecido, de control y pobre, durante 22 días posteriores a su nacimiento «periodo crítico», se observa una notable diferencia con relación a longitud total del árbol dendrítico basal y el grado de diferenciación neuronal, según su maduración entre los tres grupos de ratas en estudio.

Montenegro y Bravo (1977) plantean que existe el riesgo ambiental refiriéndose a la pobreza de estímulos ambiental que produce menoscabo en el desarrollo del niño, aún estando sanos biológicamente. Incluye todas aquellas condiciones ambientales, familiares, sociales y culturales deficitarias, como: el bajo ingreso económico del grupo familiar, baja escolaridad de los padres, cesantía, prevalencia de alcoholismo, dificultad en el acceso de atención en salud, condiciones insuficientes de vivienda y de la alimentación. .

Estudios realizados por Bralic y Haussler (1978), muestran que la privación sensorial moderada o la subestimulación ambiental en general en periodos tempranos de la vida, producen alteraciones en el desarrollo perceptivo, en la conducta explo-

ratoria y en la capacidad de aprendizaje y de solución de problemas del individuo adulto. Por el contrario, un ambiente temprano enriquecido en estímulos y experiencias sensoriomotrices, favorece el desarrollo de las mismas áreas.

Esta investigación tiene como propósito desagregar las ocho subescalas del instrumento utilizado (HOME), con la finalidad de identificar cuál es influenciada por el nivel socioeconómico de donde provenían los niños.

## **MATERIAL Y MÉTODO**

El diseño del estudio utilizado es de tipo descriptivo-correlacional. Las variables a medir fueron: estimulación ambiental y nivel socioeconómico en niños preescolares cuyas edades fluctúan entre 3 y 4 años.

La población diana estuvo constituida por preescolares de la ciudad de Temuco, según datos obtenidos a través de la Cobertura Institucional IX Región 2000, donde están inscritos todos los niños preescolares que participan de este nivel de atención, correspondientes a Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), INTEGRA y Ministerio de Educación (MINEDUC), encontrando un total de 8029 niños en la ciudad de Temuco, por lo tanto, el total de niños evaluados en esta investigación, corresponde a 1% del total de niños preescolares de la ciudad. La muestra se constituyó por 81 niños que representaban la totalidad de niños que cursaban el nivel prebásico en tres establecimientos educacionales: un jardín municipal, un jardín particular subvencionado y un establecimiento particular de la ciudad Temuco, de manera de cubrir los 3 estratos socioeconómicos de interés; además se incluyeron los establecimientos cuyos directores aceptaron la inclusión en el estudio. La variable independiente es el nivel socioeconómico, determinado a través de la Matriz de Estratificación Socioeconómica, la cual permite obtener cinco categorías socioeconómicas: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto, a partir del nivel educacional y la ocupación del jefe de familia. Esta clasificación, se propone como una alternativa de el modelo que usa la Comunidad Económica Europea –implementado por la necesidad de mantener criterios de mercado comunes entre los países–, basado en la en la recomendación de investigadores de ESOMAR (Asociación Internacional de Empresas de Investigación de Mercado). Este modelo cumple con las características que debe poseer una herramienta funcional a las necesidades del marketing. Primero, logra distinguir claramente un grupo socioeconómico de otro; se apoya en criterios que evolucionan con el desarrollo económico (educación y posesión de bienes); es un indicador del poder adquisitivo; es factible de comparar a nivel internacional y es bastante simple de evaluar (Méndez, 1999)

La variable dependiente es la estimulación ambiental evaluada a través de la Escala HOME (Home Observation for Measurement of Environment, Bradley, 1984) en su versión para niños preescolares (3-6 años) adaptada por L. Palacios (1994). Es uno de los instrumentos más utilizados en EEUU y América Latina para evaluar el potencial del ambiente familiar, para brindar una estimulación adecuada y el apoyo necesario para un óptimo desarrollo integral del niño (Torralba, 2000).

La escala HOME brinda información específica y muy sensible acerca del hogar en el que vive el niño y de las actitudes paternas que son factores condicionantes del proceso de aprendizaje y desarrollo en los primeros años de vida. Esta escala utiliza una combinación de técnicas de observación y de entrevista que requiere la

visita al hogar y al ámbito de juego de los niños y la participación activa de la madre o la persona que está más tiempo con el niño.

La versión para niños preescolares consta de 55 ítems, los cuales están agrupados en 8 subescalas:

1. Estimulación para el aprendizaje: este ítem evalúa en forma cualitativa y cuantitativa el material lúdico (puzzles, juguetes, libros y medios de comunicación) al cual el niño puede acceder en su casa.
2. Estimulación lingüística: este ítem evalúa por ejemplo, cómo se incentiva al niño a conversar, escuchar, expresar sus ideas y utilizar simples maneras verbales.
3. Ambiente físico: se evalúa en forma cualitativa y cuantitativa el espacio físico en el cual se desenvuelve el niño.
4. Cordialidad y ambientación: se evalúa la interacción verbal y afectiva del niño y la persona que lo acompaña durante la visita.
5. Estimulación académica: se evalúa como es incentivado el niño a aprender colores, números, letras, relaciones espaciales, etc.
6. Modelado y estimulación de la madurez social: se evalúa la forma como la familia pone límites a algunas de las acciones diarias, por ejemplo tiempo para comer, tiempo para ver televisión, etc.
7. Diversidad de experiencias: se evalúa la diversidad de experiencias que ofrece la familia al niño (viajes, paseos, visitas a museos, visitas a familiares, etc.).
8. Aceptación: se evalúa si el niño es sancionado al realizar una acción indebida.

Cada subescala posee diferente número de ítem, sumando en total 55 preguntas. Cada pregunta se evalúa con un punto si es positiva y cero si es negativa; estos puntajes se suman en cada subescala, obteniendo el puntaje individual y posteriormente con la suma de todas las subescalas se obtiene el puntaje total de HOME; los resultados obtenidos a través de los puntajes se traducen en Bajo-Medio-Alto, estimulación ambiental en cada uno de las subescalas y en la escala total.

Visitas individuales fueron realizadas a los domicilios de los niños, entrevistando al niño y a la persona que pasa más tiempo con él durante un día.

### **PROCEDIMIENTO**

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados por un evaluador entrenado a cada familia de los niños participantes. En cada uno de los establecimientos, se pidió el permiso correspondiente al director del establecimiento a través de una carta y una entrevista con la finalidad de explicar en líneas generales el estudio a realizar.

Posteriormente se realizó una reunión con los profesionales a cargo de los niños y a través de ellas se envió a cada apoderado una carta pidiendo su autorización para realizar una visita a su domicilio para realizar la entrevista.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se realizó un análisis descriptivo a través de frecuencias y medidas de resumen; la prueba estadística no paramétrica de tendencias (Wilcoxon Rank-Sum extendido), se utilizó para evaluar el aumento o disminución de los puntajes de las 8 subescalas de HOME según nivel socioeconómico. La prueba t de student para varianzas iguales y distintas, se empleó para comparar el nivel socioeconómico dicotomizado. El nivel de significación fue de 5%.

El análisis de los datos está dirigido a verificar si existe relación estadística entre las distintas subescalas de HOME y el nivel socioeconómico de los niños evaluados.

Además se agruparon los niveles socioeconómicos de la siguiente forma: Grupo I, corresponde al nivel socioeconómico medio alto y medio; el Grupo II corresponde a los niveles socioeconómicos medio bajo y bajo, esto con la finalidad de analizar diferencias entre los niveles socioeconómicos altos y bajos en las distintas subescalas.

## RESULTADOS

La muestra esta constituida por 81 niños, siendo un 57% niñas.

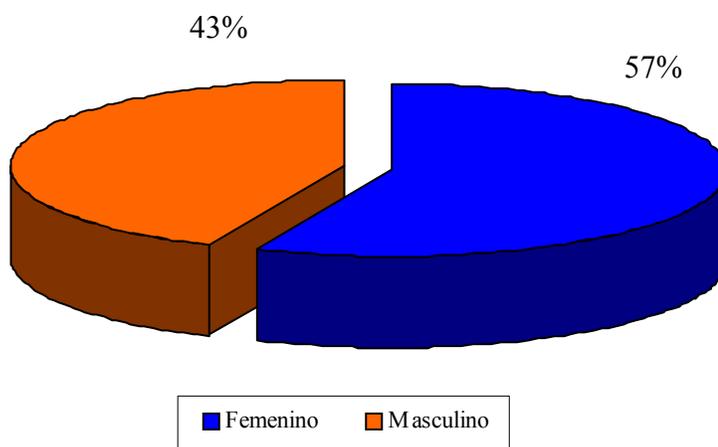


Gráfico 1: Distribución porcentual según género

Las edades fluctuaban entre los 3 y 4 años, el promedio fue de 4,1224 años, con una desviación estándar de 0,5060.

La distribución de los niños de acuerdo a su nivel socioeconómico se observa en la tabla 1.

De acuerdo a esta la mayor cantidad de niños provenía del nivel socioeconómico medio (26), el resto de la muestra presenta una distribución homogénea respecto al nivel socioeconómico de procedencia.

Nivel socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio alto	17	20.99	20.99
Medio	26	32.10	53.09
Medio bajo	18	22.22	73.31
Bajo	20	24.69	100.00
Total	81	100.00	

Tabla 1: Distribución del nivel socioeconómico de los niños evaluados

El Promedio y la desviación estándar de cada subescala de HOME según nivel socioeconómico de los niños evaluados, se observa en la tabla 2.

De acuerdo a esta existen diferencias significativas entre los promedios de los distintos niveles socioeconómicos representado por el valor p en seis de las ocho subescalas de HOME: estimulación para el aprendizaje, estimulación lingüística, ambiente físico, estimulación académica, diversidad de experiencias y aceptación (Análisis de tendencia,  $p < 0,05$ ).

Además se observa una disminución progresiva de los promedios en cuatro de las subescalas con relación al nivel socioeconómico, indicando que a medida que baja el nivel socioeconómico la estimulación ambiental también baja.

	Aprendizaje	Lenguaje	Ambiente físico	Cordial-Ambienta	Académica	Madurez-social	Diversidad experiencia	Aceptación
	X ± DS	X ± DS	X ± DS	X ± DS	X ± DS	X ± DS	X ± DS	X ± DS
Medio alto	8.4±1.93	6.7±0.43	6.4±1.12	4.6±1.54	4.8±0.56	3.5±1.17	6.9±1.24	3.9±0.24
Medio	7.5±1.10	6.5±0.50	6.4±0.94	6.0±0.99	5±0.27	3.6±1.02	7.1±1.16	3.9±0.32
Medio bajo	5.2±2.15	6 ±0.97	4.7±2.04	5.9±0.90	3.9±0.90	3.9±0.90	6.2±1.35	3.9±0.32
Bajo	4.8±1.9	5.9±1.41	3.2±1.70	5.3±1.83	3.8±1.43	3.4±1.04	5±1.58	3.4±0.68
Total	6.5±2.2	6.3±0.95	5.3±1.92	5.5±1.43	4.4±1.00	3.6±1.03	6.3±1.55	3.8±0.47
	p= 0.00	p=0.00	p=0.00	p=0.16	p=0.00	p=0.84	p=0.00	p=0.00

Tabla 2: Promedio de cada subescala de HOME según nivel socioeconómico de los niños evaluados

En la tabla 3, se agruparon los niveles socioeconómicos en los dos grupos antes mencionados grupo I (nivel socioeconómico medio alto y medio; el grupo II nivel socioeconómico medio bajo y bajo), se analizaron las diferencias entre ellos en las distintas subescalas.

Analizadas las comparaciones grupo a grupo, podemos decir que en la subescala materiales de aprendizaje existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo I (medio, medio alto) y el grupo II (medio bajo, bajo). Esto indica que a mayor nivel socioeconómico, los niños tienen mayor cantidad y calidad de materiales para el aprendizaje. En la misma tabla observando las subescalas entorno físico y estimulación académica se observan que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, siendo mayor en el grupo I con relación al grupo II. Indicando que mientras mayor sea el nivel socioeconómico mejor será el entorno físico y la estimulación académica que los niños reciben.

Con relación a las subescalas cordialidad-ambientación y modelado-estimulación de la madurez social, se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos I y II. Lo cual indica que el nivel socioeconómico no influye en estas áreas involucradas en la estimulación ambiental.

Nivel Socio-económico	Aprendizaje	Lenguaje	Ambiente físico	Cordial-Ambienta.	Estimulación académica	Madurez-social	Diversidad-experiencia	Aceptación
Grupo I	7.8±1.53	6.7±0.48	6.4±1.0	5.4±1.4	4.9±0.41	3.6±1.0	7.0±1.2	3.9±0.3
Grupo II	5±2.02	5.9±1.20	4.0±2.0	5.5±1.5	3.9±1.2	3.6±1.0	5.8±1.6	3.6±0.6
Total	6.5±2.2	6.3±0.95	5.2±2.0	5.5±1.4	4.4±1.0	3.6±1.0	6.4±1.6	3.8±0.5
	*p=0.00	<sup>a</sup> p=0.001	<sup>a</sup> p=0.00	*p=0.62	<sup>a</sup> p=0.00	*p=0.82	*p=0.00	*p=0.08
*p= t-student para varianzas iguales <sup>a</sup> p= t-student para varianzas distintas								

Tabla 3: Análisis de la estimulación ambiental a través de la agrupación de los niveles socioeconómicos evaluados

### CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Esta comprobado científicamente a través de diversas investigaciones (Montenegro, 1977; Bralic, 1978; Brand, 1989; De Andraca, 1993) que la pobreza de estímulos ambientales provoca alteraciones en el desarrollo del niño, aun estando sano biológicamente.

Durante el periodo de 0 a 6 años, el estímulo temprano tiene una importancia fundamental por la inmadurez y plasticidad del sistema nervioso. Por lo tanto proporcionando ambientes enriquecidos a los infantes se puede propiciar un adecuado desarrollo bio-psico-social.

Al evaluar niños cuyas edades fluctuaban entre los 3 y 4 años, se ha observado una importante relación entre el nivel socioeconómico (en forma individual y agrupada) y la estimulación ambiental que reciben, con diferencias estadísticamente significativas en seis subescalas de HOME: estimulación para el aprendizaje, estimulación lingüística, ambiente físico, estimulación académica, diversidad de experiencias y aceptación.

Los resultados muestran que a mayor nivel socioeconómico, mayor número y calidad de materiales de aprendizaje; se refiere al material lúdico (puzzle, juguetes, libros y medios de comunicación) al cual el niño puede acceder en su casa.

Asimismo con relación a la estimulación lingüística y estimulación académica también se encontraron diferencias significativas, siendo mayores en los niveles socioeconómicos medio alto y medio y descendiendo progresivamente según descendiendo el nivel socioeconómico de los niños evaluados. Apoyando esto, existe evidencia, que las madres de nivel socioeconómico bajo tienden a ser más coercitivas, a vocalizar con poca frecuencia e interactuar menos tiempo con sus hijos, usando un vocabulario reducido, en comparación con las madres de niveles socioeconómicos superiores (Zebiob, 1975).

Viguer y Serra, (1996) plantean que existen importantes diferencias en la calidad del entorno familiar, en los diferentes niveles socioeconómicos, existiendo mayor estimulación en el nivel socioeconómico alto y medio alto, y descendiendo en los niveles medio bajo y bajo. Según Barajas y Clemente, (1991) el nivel socioeconómico

mico, además de la edad, tienen una gran influencia en la calidad del entorno familiar.

Una estimulación apropiada con experiencias ricas en afectos, comunicación, actividades lúdicas y la interacción social son esenciales para un óptimo desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños, por lo cual, es fundamental trabajar a nivel social, por ejemplo, a través de una educación infantil y otras iniciativas comunitarias de calidad que propongan y proporcionen ambientes, materiales y experiencias estimuladoras del desarrollo del niño, esto con la finalidad de compensar las desigualdades entre los distintos niveles socioeconómicos. En Chile la reforma al sistema educativo, es un importante avance, aumentando la cobertura y acceso a la educación preescolar, lo que ayudará a optimizar el desarrollo del niño en edad preescolar. Etapa fundamental dada la trascendencia que tiene en el desarrollo futuro del individuo.

### **Agradecimientos**

Gracias a los distintos establecimientos educacionales que participaron y especialmente a los niños que hicieron posible este estudio. A los académicos de la Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera, Pamela Serón y Luis Bustos, por su valioso apoyo.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

Barajas, M. y Clemente, R. (1991). Ambiente familiar y desarrollo evolutivo. La evaluación de la atención en el hogar. En *I Congreso Internacional y sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Madrid.

Bradley, R. & Cadwell, B. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Estados Unidos.

Bralic, S. y Haussler, I. (1978). *Estimulación temprana, importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. UNICEF Chile.

Brand, G. y Velásquez, P. (1989). Estimulación temprana: Diez años de experiencia. *Rev. Chil. Pediatr.*; 60 (4): 214-218.

De Andraca, I. y Pino, P. (1998). Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. *Rev. Saúde Públ.*; 32 (2): 138-147.

Gorman, K. (1993) Determinants of school performance in Guatemala. Family background characteristics in early abilities. *Int. J. Behav. Dev.*; 16: 75-91.

Méndez R. (1999). Segmentación socioeconómica nueva clasificación para Chile. *AD-VISUM (ANDA)*; 81: 6-8.

Montenegro, H. y Bravo, L. (1977). *Educación niñez y pobreza*. Editorial Universitaria, Chile.

Pascual, R. (1995). Efectos de la estimulación vs. Privación sensorio-motriz sobre el desarrollo neuronal de la corteza motora. *Rev. Chil. Neuropsiq.*; 33:297-304.

Palacios, J., Lera, M. y Moreno, M. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y aprendizaje*; 66: 71-88.

Torralba, T. (2000). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel socioeconómico. Centro de estudios sobre nutrición infantil (CESNI), Argentina.

Viguer, P. y Serra, E. (1997). Niveles socioeconómicos y calidad del entorno familiar en la infancia. *Ann. Psychol.*; 12(2): 197-206.

Zebiob, L. y Forehndand, R. (1975). Maternal interactive behaviour as a function of race, socioeconomic status, and sex of the child. *Child. Dev.*; 46:564-568.

### **RESUMEN:**

*Antecedentes:* La estimulación ambiental ha cobrado gran importancia durante las últimas décadas, siendo un concepto ampliamente investigado por la trascendencia que tiene en el desarrollo integral de los infantes.

En la actualidad podemos encontrar diferentes instrumentos de evaluación con altas propiedades psicométricas, que nos permiten obtener información confiable acerca de cómo están siendo estimulados los niños en su hogar.

*Objetivo:* Determinar si existe diferencias entre el nivel socioeconómico de los niños evaluados y las distintas sub-escalas de HOME (Home Observation for Measurement of Environment), que evalúan la estimulación que reciben los niños en el medio ambiente en que se vive.

*Metodología:* Se realizó un estudio observacional del tipo descriptivo, donde se aplicó a 81 niños y niñas preescolares de distinto nivel socioeconómico de la ciudad de Temuco la Escala HOME

*Resultados:* Se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ), en seis de las ocho sub-escalas que componen el instrumento aplicado, estimulación para el aprendizaje, estimulación lingüística, ambiente físico, estimulación académica, diversidad de experiencias y aceptación.

*Conclusiones:* La estimulación ambiental a través de los diferentes factores evaluados, se ve influenciada por el nivel socioeconómico donde se desarrollan los niños.

### **PALABRAS CLAVE:**

Estimulación ambiental, nivel socioeconómico, preescolares.

### **ABSTRACT:**

*Background:* During the last decades environmental stimulation has gained great importance becoming a concept widely researched due to its importance to the integral development of children. Currently, different evaluation tools with high psychometric properties are available to allow researchers obtaining reliable information about the way children are being stimulated at home.

*Objectives:* The purpose of the study was to determine the existence of a correlation between the socioeconomic level the children come from and the different sub-scales of HOME (Home Observation for Measurement of Environment).

*Methods:* This research is based on a descriptive study of the application of HOME Scale

*Results:* Statistically significant differences ( $p < 0,05$ ) in six out of eight sub-scales of the instrument applied (linguistic stimulation, physical environment, academic stimulation, diversity of experiences and acceptance) are found.

*Conclusions:* Environmental stimulation and the different factors it implies is influenced by the socioeconomic level were children develop.

**KEY WORDS:**

Environmental stimulation, socioeconomic level, preschooler.

**DATOS DE LA AUTORA:**

Arlette Doussoulin Sanhueza es Kinesiólogo, Magíster en Ciencias de la Motricidad Humana, Profesor Asistente del Departamento de Pediatría y Cirugía Infantil de la Universidad de La Frontera, Temuco (Chile).

# Número 18

Mayo 2005

vol. 5 (2)



## RESÚMENES / ABSTRACTS

### **Sesiones de Psicomotricidad Relacional Educativa con niños con Problemas Generalizados del Desarrollo y sus madres**

*Practicing psychomotricity with Multisystem Developmental Disorder (MSDD) children and their mothers*

**AUTORAS:** Ana Luisa Baca Lobera e Yma Ríos Orlandi

**RESUMEN:** En este estudio exploratorio de corte cualitativo se consideró la práctica de la Psicomotricidad Relacional Educativa para atender a un grupo de cuatro niños (tres varones y una niña), de entre cuatro y siete años de edad con problemas generalizados del desarrollo. Estas sesiones se diseñaron para que los participantes asistieran con sus madres. La pregunta que guió esta práctica fue si las sesiones de psicomotricidad, por su particularidad lúdica y relacional, facilitan y fortalecen la interacción materno-filial, y de igual manera puede potenciar la comunicación, el lenguaje y las relaciones sociales.

**ABSTRACT:** We present a qualitative exploratory study which considers the Educative Relational Psychomotricity to work with a group of four children (three boys and one girl) between four and seven years old with Multisystem Developmental Disorder (MSDD). These sessions were designed for children and mothers to attend them together. Whether psychomotricity, because of its playful and relational characteristics, facilitate and strengthen the mother-child relation interaction was the guide for this practice. Also, could the sessions empower communication, language and social relations skills within the participants.

### **De Maestros a Psicomotricistas**

*From Teachers to Psychomotricians»*

**AUTORES:** Adrián Domínguez Gil y David Sánchez León

**RESUMEN:** La Educación Física y la Psicomotricidad son disciplinas con un mismo elemento de trabajo, el cuerpo. Sin embargo, aparecen diferentes niveles y concepciones del mismo, determinadas en el desarrollo de ambas disciplinas por un contexto, una metodología y una concepción del trabajo dispar, que se analizan a lo largo del presente artículo. Esto se materializa en un rol profesional y una formación que difieren ampliamente.

**ABSTRACT:** The Physical Education and the Psychomotricity are two disciplines with the same component of work, the body. But there are different levels

and conceptions of it, that they are determined, in both disciplines, by their contexts, methodologies and different concept of work. That is traduced in a professional role and formation, which they are very different.

## **La importancia del vínculo en el proceso de separación e individuación (II)**

*The importance of the bond in the process of separation and individuation*

**AUTORA:** Laura Uchitel

**RESUMEN:** Reflexionar acerca de las vicisitudes de los vínculos primarios nos permite unificar en una misma acción la prevención y la promoción de la salud.

La constitución del humano no es estática, es dinámica, cambiante. Es el resultado del potencial genético, influenciado por factores familiares y ambientales, anteriores y presentes. Este concepto «dinámico» implica considerar una dialéctica en la que se involucra lo biótico, lo psíquico y lo social.

La Atención Temprana se ocupa de los bebés con problemas de desarrollo y de sus padres, de las vicisitudes de ser infante y la implicancia de tener un hijo con patologías discapacitantes o con alto riesgo de tenerlas.

A lo largo de este trabajo se presenta un marco teórico que nos permite abordar dicha problemática desde un enfoque biopsicosocial, una guía de seguimiento del recién nacido para alto riesgo social y por último (en la segunda parte) se describe un caso donde se observa que el amor maternal no es, de ninguna manera, un sentimiento puro e ideal ni tampoco simple, sin conflictos, tal como siempre aparece representado por el imaginario colectivo.

Esto último nos lleva a cuestionarnos si la dificultad que el niño transita se debe solamente al déficit capacitario, a la cuestión orgánica o si será que a partir del nacimiento del niño también emerge la verdadera discapacidad de los adultos donde se confunde lo personal con lo parental.

El abordaje desde la Atención Temprana no reside en la estimulación del niño por parte del terapeuta, sino que éste debe intervenir de manera que lo que se reestablezca sea el vínculo madre-hijo.

**ABSTRACT:** To meditate about the vicissitudes of the primary bonds allows to become unified in a single action both, the prevention and the promotion of the health.

The human's constitution is not static, it is dynamic and changing. It is the result of the genetic potential, influenced by family and environmental, previous and present factors. This concept «dynamic» implies to consider a dialectical issue wich biological, psychic and social aspects are involved.

The Early Attention is in charge of the babies with development problems and of their parents, of the vicissitudes of being infant and the implication of having a son with pathologies that disable or with high risk of having them.

Along this work a theoretical mark is presented that allows us to approach this problem from a bio-psycho-social focus, a guide to follow up the baby with social high risk and lastly (in the second part) a case is described where it is observed that the maternal love is not, in no way, a pure and ideal feeling

neither simple, without conflicts, just as it always appears represented by the collective imaginary.

This last thing bring us to question us if the difficulty that the child experiences it is only caused by deficit of capacities, as a organic question or if it will be that starting from the child's birth also it emerges the true disability of the adults where the personal things are confused with the family things.

The approach from the Early Attention doesn't lies in the child's stimulation by the therapist, because he or she should intervene to reestablish the bond mother-son.

### **Grupo de orientação de pais e troca de experiências sobre o relacionamento pais/filhos**

*Orientation group of parents and change of experiences on the relationship parents/children*

**AUTORA:** Suzana Veloso Cabral

**RESUMO:** O presente artigo é um relato e teorização sobre uma experiência de trabalho de grupo com pais de crianças especiais, portadoras de distúrbios neurológicos, mais sérios ou de dificuldades psicodinâmicas graves.

Pretende-se aliar a prática do jogo psicomotor à verbalização e dinâmica de grupo, tal como compreendidos numa releitura psicanalítica da Psicomotricidade Relacional, que caracteriza a psicomotricista organizadora do grupo de pais.

A Psicanálise é utilizada como contraponto à Psicomotricidade, recorrendo-se à sua teoria e técnica, que ajudam a ligar, entrelaçar, unir, os temas vividos e, depois discutidos pelos pais.

A síntese teórica de alguns conceitos pertinentes às vivências psicomotoras e às discussões dos pais também se baseou nos conhecimentos psicanalíticos.

A condução do grupo, por duas psicólogas, permitiu a diluição de movimentos transferenciais que não levariam a um verdadeiro trabalho e processo de grupo. Suas intervenções buscaram sempre uma mediação que permitisse a construção de um saber dos próprios pais sobre seus filhos.

**ABSTRACT:** The present article is a report and theory essay about an experience of work's group with special children's parents, bearers of serious neurological disturbances or deep psychodynamical difficulties.

The author intends to ally psychomotor play to verbal discussion and group dynamics, such as understood by a psychoanalytical view of Relational Psychomotricity professed by the psychomotrician who organized the parent's group.

The Psychoanalysis is used as counterpoint to the Psychomotricity, being anchored upon its theory and technique, which help to bind, to interlace, to unite, the psychomotor lived themes and, afterwards, discussed by the parents.

The theoretical synthesis of some pertinent concepts about the living experiences and the parents' discussions was also based on the psychoanalytical knowledge.

The conduction of the group, by two psychologists, permitted a dilution of transference movements that would not take to a true work and group process.

Their interventions always sought a mediation to allow the construction of some knowledge by the parents about their children.

### **Influencia del nivel socioeconómico sobre los distintos factores que involucra la estimulación ambiental en preescolares**

*The influence of the socioeconomic level on the different factors involved in the environmental stimulation in preschool children*

**AUTORA:** Arlette Doussoulin Sanhueza

#### **RESUMEN:**

*Antecedentes:* La estimulación ambiental ha cobrado gran importancia durante las últimas décadas, siendo un concepto ampliamente investigado por la trascendencia que tiene en el desarrollo integral de los infantes. En la actualidad podemos encontrar diferentes instrumentos de evaluación con altas propiedades psicométricas, que nos permiten obtener información confiable acerca de cómo están siendo estimulados los niños en su hogar.

*Objetivo:* Determinar si existe diferencias entre el nivel socioeconómico de los niños evaluados y las distintas sub-escalas de HOME (Home Observation for Measurement of Environment), que evalúan la estimulación que reciben los niños en el medio ambiente en que se vive.

*Metodología:* Se realizó un estudio observacional del tipo descriptivo, donde se aplicó a 81 niños y niñas preescolares de distinto nivel socioeconómico de la ciudad de Temuco la Escala HOME.

*Resultados:* Se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ), en seis de las ocho sub-escalas que componen el instrumento aplicado, estimulación para el aprendizaje, estimulación lingüística, ambiente físico, estimulación académica, diversidad de experiencias y aceptación.

*Conclusiones:* La estimulación ambiental a través de los diferentes factores evaluados, se ve influenciada por el nivel socioeconómico donde se desarrollan los niños.

#### **ABSTRACT:**

*Background:* During the last decades environmental stimulation has gained great importance becoming a concept widely researched due to its importance to the integral development of children. Currently, different evaluation tools with high psychometric properties are available to allow researchers obtaining reliable information about the way children are being stimulated at home.

*Objectives:* The purpose of the study was to determine the existence of a correlation between the socioeconomic level the children come from and the different sub-scales of HOME (Home Observation for Measurement of Environment).

*Methods:* This research is based on a descriptive study of the application of HOME Scale.

*Results:* Statistically significant differences ( $p < 0,05$ ) in six out of eight sub-scales of the instrument applied (linguistic stimulation, physical environment, academic stimulation, diversity of experiences and acceptance) are found.

*Conclusions:* Environmental stimulation and the different factors it implies is influenced by the socioeconomic level where children develop.

## NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

**Franco Rella. (2004). *En los confines del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.**  
ISBN: 950-602-480-4 (256 Páginas)

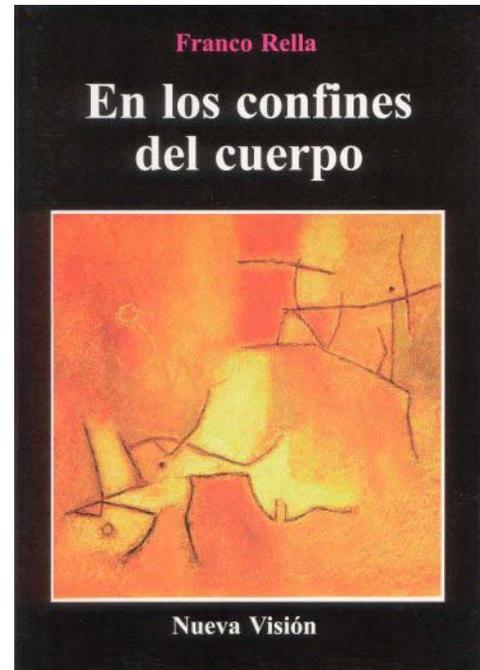
Este libro es una reflexión en torno al cuerpo. Pero, ¿en qué se origina una reflexión sino en una experiencia? ¿Es justo hacer transitar esta experiencia en nosotros para luego congelarla en un lenguaje aséptico que esconda el lugar, la emoción que la hizo nacer?

El problema que este libro enfrenta es, pues, el problema de la experiencia del cuerpo, pero también el del lenguaje en que tal experiencia puede cobrar forma y ser comunicada a otros. Por esto, la reflexión tiene un movimiento errático: es una especie de viaje que se cumple dentro de mí, dentro de lo que sé del otro o de los otros, dentro de los libros que hablan de ellos, dentro del arte que los figura.

Este viaje tiene un comienzo. Ha echado a andar, por así decirlo, en los umbrales del pensamiento, en la emoción que se presentó de manera irrevocable en los confines de un libro anterior, en el que indagaba sobre el problema de la identidad y de la auto representación. San Agustín, Rembrandt, Van Gogh, por cierto. ¿Y yo? ¿Y mi cuerpo?

En los primeros párrafos de este texto resuena el desconcierto de esas preguntas. De ellas nace la reflexión que luego se desarrolla. Una vez terminado el trabajo, concluido provisoriamente este viaje, se plantea la duda de si desplazar fuera del libro la pregunta y la emoción que lo generaron. Se decide no hacerlo, con la esperanza de que el lector no se sienta demasiado desconcertado, sino que encuentre en ello el sentido que lo introduzca en este itinerario.

Aventurarse en los confines de la experiencia del cuerpo –amor, sufrimiento, vejez, muerte– a través de la literatura, la filosofía, las artes figurativas, los acontecimientos ético-políticos y personales, los fragmentos de relatos. Un texto como un viaje errático, acaso el único modo de vadear lo que Heidegger definió como "lo más difícil". Al final del recorrido, el libro encuentra su síntesis en una nueva propuesta



de escritura crítica, una escritura capaz de mostrar la densidad de quien indaga, pero también la emoción del sujeto ante el misterio, el desborde, el extravío, la irrevocable y feroz presencia del cuerpo.

Franco Rella, docente de Estética en la Universidad de Arquitectura de Venecia, es autor de numerosos ensayos, traducidos a distintas lenguas. Entre ellos, *L'errigma della bellezza* (1991), *Le soglie dell'ombra. Riflessioni sul mistero* (1994), *Negli occhi di Vincent*, *L'io nello specchio del mondo* (1998). También es autor de poesía y narrativa. Su novela *L'ultimo uomo* es de 1996.

*[Texto tomado de la Nota al Texto, redactada por el autor  
y de la contraportada del libro]*

**Dónde solicitar el libro:**

Nueva Visión S.A.I.C.

Tucumán 3748, (1189) Buenos Aires [Argentina]

Tel.: 4864-5050 / 4863-8486/1461, Fax: 4863-5980

**Isabel Cabanellas, Clara Eslava (coords.) (2005). *Territorios de la infancia. Acercamientos en torno a la experiencia del espacio*. Barcelona: Paidós.**

ISBN: 84-7827-378-6 (250 Páginas)

**RESUMEN:**

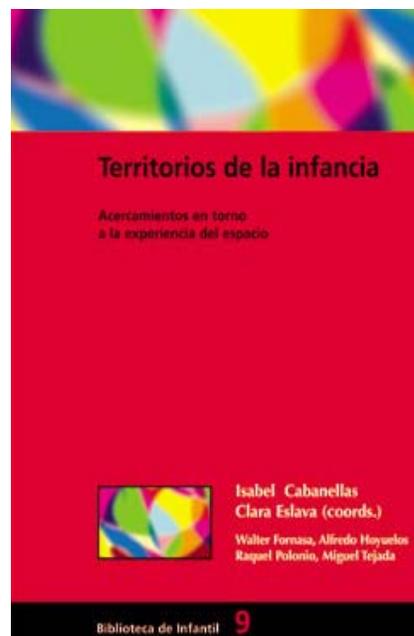
Éste es un viaje para aquellos que quieran acompañar a la infancia observando sus procesos de conocimiento en relación con el espacio: pedagogos, artistas plásticos, arquitectos, maestros, madres y padres. Un viaje que nos descubre el espacio vinculado al cuerpo, generado desde la acción, activado por las relaciones entre los objetos, espacio que se comprende como una envolvente en transformación constante, en ósmosis con el entorno. Territorios de la infancia nos acerca a las experiencias que cada niño y cada niña construyen con su propio contexto y rompe con la pretendida simplicidad de las actuaciones infantiles, evidenciando la complejidad del ser humano desde sus primeros meses de vida.

En este viaje se rescatan proyectos que conquistan tanto espacios urbanos como escolares, llegando hasta el diseño de objetos que guardan una sensibilidad especial hacia la infancia. Así es como, explorando el imaginario de experiencias espaciales subyacentes en los juegos y en los cuentos populares infantiles, emergen los territorios del juego, de lo íntimo doméstico al deseo de una ciudad más lúdica y al reencuentro de ésta con la escuela. De ahí el análisis de proyectos en los que hay un profundo diálogo entre arquitectura y pedagogía. De ahí las experiencias realizadas en escuelas infantiles buscando ofrecer a los niños y niñas los ámbitos que les permitan construir sus propios territorios: sus constelaciones de experiencias vitales.

En este viaje se rescatan proyectos que conquistan tanto espacios urbanos como escolares, llegando hasta el diseño de objetos que guardan una sensibilidad especial hacia la infancia. Así es como, explorando el imaginario de experiencias espaciales subyacentes en los juegos y en los cuentos populares infantiles, emergen los territorios del juego, de lo íntimo doméstico al deseo de una ciudad más lúdica y al reencuentro de ésta con la escuela. De ahí el análisis de proyectos en los que hay un profundo diálogo entre arquitectura y pedagogía. De ahí las experiencias realizadas en escuelas infantiles buscando ofrecer a los niños y niñas los ámbitos que les permitan construir sus propios territorios: sus constelaciones de experiencias vitales.

**TEMAS CENTRALES – ÍNDICE:**

Los territorios vitales de la infancia. El olvido de los sentidos vitales del espacio. La construcción del espacio, entre lo cultural y lo biológico. La experiencia del espacio y el diálogo con los objetos. La construcción de lo social. Los territorios conquistados para la infancia. El viaje hacia la infancia de la arquitectura. El juego como motor del espacio de experiencias. Territorios de la cultura infantil. Los cuentos populares infantiles, creadores de espacios mediante la acción narrativa. Cuerpo, espacio y acción en los juegos populares. El juego no codificado, sin reglas, o con reglas que se construyen en el proceso de la propia situación. Los territorios de juego de la infancia. Estrategias del juego en la ciudad: playgrounds, area di gioco, terrains de jeux... Juego y libertad experimentadora en los sesenta y setenta. Estrategias de juego en la escuela. Territorios posibles en la escuela infantil. Espacios construidos desde propuestas pedagógicas. La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. La escuela, ámbito estético educativo. Estrategias constructivas espaciales en la escuela. Territorios de investigación. Método y



estrategias. Documentar e interpretar las actuaciones infantiles. Acción a escala 1:1 en el ámbito 0-3. Cinco procesos circulares: investigar y elaborar propuestas. Laboratorio de paisajes: un juego, múltiples espacios y relaciones. «El pasillo de la filosofía». Una experiencia de organización del espacio en un «asilo nido». Diálogos.

**Dónde solicitar el libro:**

Editorial Graó

Francesc Tàrrrega, 32-34.

08027 - Barcelona [España]

Tel.: +34 93 408 04 64. Fax: +34 93 352 43 37

E-mail: [graoeditorial@grao.com](mailto:graoeditorial@grao.com)

Web: [www.grao.com](http://www.grao.com)



# Normas de publicación

## **Aspectos formales:**

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de «archivos adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados, ni pies, ni numeración de páginas.
- El tipo de letra será de formato *Times* (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras con guiones al final de las líneas.
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
  - NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
  - BIBLIOGRAFÍA: Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
  - RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
  - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
  - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
  - KEYWORDS: Traducción al inglés de las palabras clave.
  - DATOS DEL AUTOR: Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
- El artículo no excederá de 30 páginas.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes.

En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].

- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:
  - Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año entre paréntesis. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo:* "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992, 47).
  - Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo:* House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.
  - La estructura de las referencias bibliográfica es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
    - *Para libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    - *Para artículos de revistas:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
    - *Para capítulos de libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido. (ed./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

#### **Temática:**

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación:* Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica:* Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias:* Introducción, Método, Valoración.

#### **Admisión de artículos:**

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

#### **Artículos publicados:**

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.



www.iberopsicomot.net  
**vol. 5 (2)**



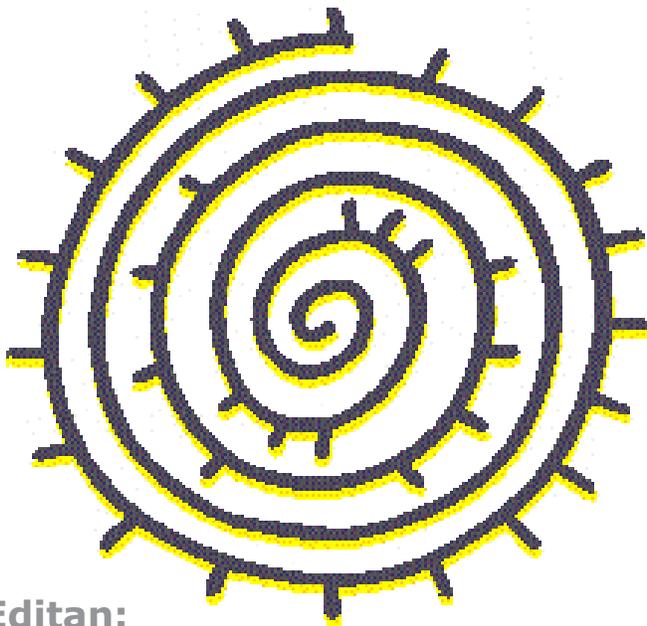
**Número 18**  
***Mayo de 2005***

vol. 5 (2)

Número 18

Mayo de 2005

[www.iberopsicomot.net](http://www.iberopsicomot.net)



Editan:  
Asociación de Psicomotricistas  
del Estado Español y Red  
Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

R e v i s  
t a l b e r  
o a m e r  
i c a n a  
d e P s i  
c o m o t  
r i c i d a  
d y T é c  
n i c a s  
C o r p o  
r a l e s

