

6

AUCOUTURIER

PIKLER

CHOKLER

BENEITO

L HAMACA

CUERPO ESPACIO IDENTIDAD

SZANTO-FEDER

CUKIER

Marzo - Mayo
1 9 9 2

COMUNIDAD TERAPEUTICA

CEREP

SRL

CENTRO DE REHABILITACION Y EDUCACION PSICOMOTRIZ

Director:

Psm. Hugo Angel Ciccio

Sub-director:

Lic. Guillermo Salguero

Asistente:

Lic. Jorge Cabral

Control Institucional:

Lic. Virginia Martínez Verdier

Superv. Clínica Psicológica:

Lic. Alejandra Stadnyk

Coord. Clínica Med. Y Psiquiátrica:

Dr. Alberto Roffé

Secretaría Técnica:

Prof. Georgina A. Ciccio

- TRASTORNOS DE CONDUCTA Y APRENDIZAJE
- PSICOSIS - AUTISMO Y DEBILIDADES MENTALES
- ATENCION INTEGRAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
- TERAPIA DEL VINCULO Y DE LA AFECTIVIDAD
- CONTENCIÓN Y TERAPIA FAMILIAR

COMUNIDAD DE DIA

INTERNACION

CONSULTORIOS EXTERNOS

Una propuesta terapéutica

interdisciplinaria para el

tratamiento de la psicosis y el

autismo en niños y adolescentes

basada en la conformación de un

espacio social para la cura,

donde lo vincular y afectivo, en

tanto vivenciar intersubjetivo,

segurizante, tiende a la

estructuración del psiquismo

humano.

Un lugar para que el cuerpo, con

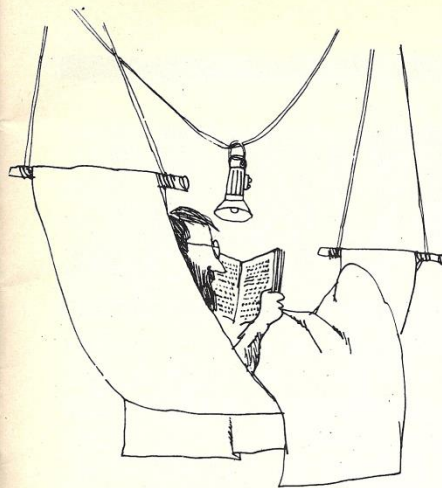
sus vivencias e inscripciones, se

dialectice en mediaciones

simbólicas constituyentes

Avenida Corrientes 6349 - (1427) Buenos Aires

Teléfono.: 854-4929



Índice

Editorial	2
Bernard Aucouturier en la Argentina. extractos de sus conferencias	4

Emmi Pikler: Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona.	8
--	---

Myrtha Chokler y Noemí Beneito: El bebé hipotónico.	16
---	----

LHAMACA

CUERPO ESPACIO IDENTIDAD

Agnes Szanto: Afectos y manifestaciones tónico-musculares.	23
--	----

José Cukier: Patología de la didactogenia.	27
---	----

Marcelo Pensotti: Historias del cuerpo.	36
--	----

Informaciones. Comentarios bibliográficos.	38
--	----

Fotografía.	40
--------------------	----

STAFF

Editores Responsables:

Myrtha Chokler
Noemí Beneito
Rubén Oddo
Carolina Mauli6n

Colaboradores

de Redacci6n:

Rut Mijelshon
Rosa María Estraviz
Marcelo Pensotti

Diseño y Diagramaci6n:

David Beltrán Nuñez

Armado y Composici6n:

Estudio Moreira

LA HAMACA

es una publicaci6n de
FUNDARI-CIDSE
Pje. Mason 4425
(1414) Buenos Aires
Argentina

Tel: 772-2610/862-0843

FAX N°:00541/5823658

ó 00541/9536894

ó 00541/3347802

Precio: \$ 6.-

Exterior: U\$S 10.-

Suscripci6n anual: \$18.-

Exterior: U\$S 35.-

Los dibujos de Oski son de Vera
Historia de Indias Compaíía
Gral.Fabrill Editora S.A., B.A.1968.

Registro de la Propiedad Intelectual 252753

El Consejo de Redacci6n no se
responsabiliza por el contenido de
los artículos firmados.

EDITORIAL

La cálida recepci6n que ha tenido "La Hamaca" nos lleva a agradecer a los lectores comprometíendonos con un nuevo impulso para que la hamaca continúe su balanceo, su ir y venir.

El primer número coincidi6 con la llegada a Buenos Aires de Bernard Aucouturier, con la realizaci6n de su curso sobre "La Ayuda Terapéutica Psicomotriz" y la Jornada "Nuevos Aportes en Salud Mental Infantil". Encuentros que contaron con la participaci6n de numerosos profesionales de todo el paíís. Los resultados permitieron concretar un nuevo ciclo, para este aío con Ivan Darrault y nuevamente el Profesor Aucouturier.

"La Hamaca" refleja y enmarca la intenci6n de enriquecer nuestras miradas, nuestros enfoques, nuestras concepciones; de someter a crítica aquello que hacemos, de abrir un debate, aportar lo nuevo acerca del cuerpo, en un contexto con realidades cada vez más apremiantes, al menos para las grandes mayorías. Apremios que marcan el cuerpo, el espacio, la identidad.

¿Cómo entonces, desde nuestra tarea y en este contexto, podemos implementar acciones transformadoras y de ayuda al otro? Este desafío nos propone un camino con imaginaci6n, creatividad, recursos, compromiso, capacidad para debatir, escuchar y decir. "La Hamaca" se inscribe en esta búsqueda.

Hoy podemos constatar, con la sola lectura de algunas pocas cifras estadísticas sobre salud y educaci6n que en términos masivos no se están brindando respuestas nuevas a los problemas nue-

vos, sino respuestas viejas a los viejos problemas.

Como profesionales nos sentimos convocados a la acción, desde nuestra especificidad, desde el cuerpo.

En esta línea, los textos del presente número de "La Hamaca" nos acercan algunas reflexiones de Bernard Aucouturier, realizadas durante el Primer Curso que dictara en Noviembre de 1991.

En Homenaje a Emmi Pikler incluimos uno de sus artículos fundamentales sobre la importancia del respeto a la iniciativa y la capacidad del bebé.

La particular mirada de Agnes Szanto acerca de las relaciones entre Sensaciones, Afectos y Motricidad nos abre una nueva perspectiva de análisis.

El Dr. José Cukier se pregunta por la figura narcicística del maestro y su influencia en la salud y el aprendizaje del niño.

Myrtha Chokler y Noemí Beneito articulan conceptos orientados a la comprensión y organización de estrategias de trabajo para el abordaje del bebé hipotónico.

Por otro lado, el historiador desde su campo aporta una versión acerca de aquello que es nuestro y que nos ha marcado desde hace 500 años.

Cierra "La Hamaca" una fotografía de Ariel Schwarztein con una imagen del cuerpo cotidiana, reveladora.

Agradecemos especialmente a Benedicte su gracia para nuestra tapa.

Hasta la próxima.

Rubén Oddo
Por el Comité de Redacción





Bernard Aucouturier en la Argentina

**Palabras de apertura de la Jornada Nuevos Aportes en Salud Mental Infantil
recibiendo a Bernard Aucouturier**

*Este es un momento de fiesta para el CIDSE. En primer término porque esta visita del **Profesor Aucouturier** implica la concreción de un proyecto soñado desde hace diez años. En segundo lugar, por que coincide con la aparición del primer número de nuestra revista **LA HAMACA**. Esto representa plantear una concepción y al mismo tiempo un debate acerca del lugar en el que vivimos, del desarrollo infantil y de nuestro rol como profesionales de la salud y la educación. Es un momento de apertura para repensar las prácticas y las teorías que nos sustentan.*

*¿ Por qué invitamos a **Bernard Aucouturier**?*

Porque queremos tomar lo más avanzado de la producción científica, para enriquecernos con sus aportes, que al articularse con nuestra propia producción nos permita dar cuenta de nuestras necesidades:

-Necesidad de crear instrumentos conceptuales y técnicos para comprender la dialéctica Cuerpo-Espacio-Movimiento en su relación con la construcción de la identidad como personas y como pueblo.

-Necesidad de formar una mirada crítica científica, que al revelar cómo muchas veces se desvasta nuestra experiencia y nuestra identidad, nos permita actuar científicamente, pero con pasión y conciencia. Por

ejemplo, ahora, momento en que tanto se "festeja" los 500 años de la Conquista, presentada como el Descubrimiento, el Nacimiento de un Nuevo Mundo, cuando en la realidad fue un Cubrimiento de la existencia de lo que existía y su aniquilamiento sistemático.: de qué manera se expresa esto hoy en cada lugar de nuestro país, cómo se construye el psiquismo de nuestros niños ante el doble mensaje de "entrar en el Primer Mundo y el cólera ratificando nuestra pertenencia al Tercero; desde los modelos que se refuerzan en la escuela, que se reproducen pasivamente en la familia y que se manifiestan en las actitudes ante la opresión y el sometimiento, ante el conocimiento, el protagonismo y los proyectos como formas reveladoras de la salud o la enfermedad mental.

Por eso nos parece particularmente importante la presencia de Bernard Aucouturier, por lo que puede aportar a nuestro trabajo la riqueza de una personalidad creativa, que se interroga permanentemente, que cuestiona su producción, que recrea sus prácticas, técnicas y teorías, nutriéndose de otras, pero reconstruyendo, transformando, creando.

Aun más que por su trayectoria, brillante, cuestionadora, revolucionando con Bruno y la Simbología,

la Psicomotricidad de los últimos 20 años, es por cómo se abre, cómo muestra su trabajo, desde lo más íntimo. Por la actitud siempre abierta, respetuosa, disponible con que nos recibió muchas veces en sus lugares de trabajo, en Tours, en los momentos de elaboración, de cuestionamiento y de dudas con su grupo, con su equipo, teniendo en cuenta nuestro tiempo, nuestro espacio y especialmente nuestras diferencias inclusive.

Por su actitud sobre todo, por su generosidad, su

inteligencia y su libertad, por el profundo respeto por el niño y por el otro, Bernard Aucouturier es para nosotros el paradigma del "maestro".

Por eso este encuentro con ustedes, que vienen de tantos lugares distantes, con experiencias, sentimientos, emociones, vivencias y proyectos inscriptos en el cuerpo y desde el cuerpo, con Bernard y con los profesionales que gentilmente nos acompañan en la mesa, Lucila Agnesse, Noemí Beneito y José Cukier, es para nosotros una fiesta.-

Del Curso "La Ayuda Terapéutica Psicomotriz" y las conferencias ofrecidas por el Profesor Bernard Aucouturier durante la Jornada "Nuevos Aportes en Salud Mental Infantil", entre el 31 de Octubre y el 3 de Noviembre de 1991, en Buenos Aires, transcribimos textualmente fragmentos que reúnen algunos de sus principales aportes. La Hamaca continuará publicándolos en forma exclusiva, en números sucesivos.

La pulsión de apego y la pulsión de dominio

La pulsión es un tema que debe interesar particularmente porque es la unión profunda entre el soma y la psiquis y dependen, entonces, del Otro que esta unión profunda pueda evolucionar hacia un encuentro armónico del niño con el mundo exterior.

Voy a hablar ahora de dos pulsiones que están en la base de mi teorización psicomotriz, tanto a nivel terapéutico como educativo.

Estas dos pulsiones, verdaderas fuerzas en movimiento se van a convertir en antagonistas. Es decir, una fuerza trata de atraer a la otra hacia sí, y a su vez, la otra la rechaza. De esta manera el niño va a vivir el placer de dirigirse hacia el mundo exterior. Va a vivir el placer de apegarse y el placer de dominación a través de la motricidad. Son dos fuerzas entonces, una que lleva al niño hacia la dependencia y otra que lo lleva hacia la independencia.

Hay que señalar que la inmadurez biológica empuja al bebé desde el nacimiento a la búsqueda de alguien que pueda asegurarle la supervivencia, se trata por lo tanto de una fuerza que va a

permitirle apegarse progresivamente a la persona que va a asegurar esa subsistencia.

Quiero insistir aquí sobre el término "fuerza" que tiene para nosotros un componente somático. Pero el bebé se pega a esa persona porque le procura placer y porque le ofrece un espejo de placer. Esta es una interpretación de la concepción de Bowlby, quien sostiene que existe un origen





biológico en el apego. Yo me permitiría agregar un matiz importante: el chico se apega a este otro, solamente si ha reconocido que es quien le procura placer. Con esto quiero decir, que si el chico no ha reconocido que esa persona es la que le procura placer, no hay apego. Eso sucede precisamente en la patología.

A partir de este apego el niño va a reconocer el objeto de amor, va a sentir miedo ante cualquier rostro extraño que no le garantice el placer y la seguridad. Desde el momento que el bebé se apega a la persona que le proporciona placer, vive simultáneamente otra fuerza que lo vuelve hacia el medio y le permite prepararse para invertir al mundo exterior.

Es interesante señalar esta dialéctica ya que el bebé encuentra un refugio para apegarse y al mismo tiempo, la fuerza para ir al exterior; el placer de volverse hacia el mundo exterior. Y es a través del movimiento que él va a vivir esa pulsión de dominio.

En función de la actitud que tenga el Otro para permitirle vivir al niño estas dos fuerzas este va a poder entrar en la dialéctica de lo cercano y de lo lejano. Quiero decir que no hay cerca sin lejos, pero de lejos el niño puede volver a cerca. Todo depende de cómo la madre acepta que el niño se apegue y/o se separe. Y es ahí donde todos los casos son posibles y casi todas las patologías pueden tener su explicación.

Cuando se trata del placer de la dominación estamos hablando del dominio para hacer volver al otro. Es aquí que la sonrisa, las vocalizaciones, los movimientos del cuerpo son "dominio" sobre el otro.

La pulsión de dominio hay que entenderla también como el deseo de ir hacia los otros. A través de esta pulsión de dominio el chico va a encontrar lo que podemos denominar "lo real", es decir, aquello que es diferente de sí mismo.

Estas dos pulsiones, de dominio y de apego van a ser vividas durante toda la vida a través del cuerpo y del movimiento. Es decir, a nivel de la expresión de estas dos pulsiones todo lo que va a decir el niño en la sala de práctica psicomotriz, por intermedio de su expresividad motriz, va a adquirir el sentido de la historia de su vivencia del lejos y del cerca, del apego y del dominio. Vamos a encontrar el sentido profundo de lo dicho hasta aquí, ahora a través del cuerpo y del espacio.

El dominio del espacio, el dominio de la verticalidad, el placer de ponerse de pie son del dominio de su propio cuerpo, pero también antes de los 6 meses poder descubrir su cuerpo, tocarse, reunir sus extremidades ya es dominio sobre el cuerpo. Luego es el dominio sobre los objetos, que es el dominio del espacio: es el placer de correr, el placer de equilibrarse. Estamos aquí en la pulsión de dominación sobre su propio cuerpo y sobre el exterior.

Hay una etapa importante en la que este placer de dominación va a ligarse a la capacidad de dominar el acto. Esto sucede a partir de los dos años, dos años y medio.

El placer de tomar, de agarrar y de soltar tiene que ver también con guardar y alejar. Esta dialéctica de lejos y cerca perturbada por el deseo más o menos consciente de la madre quien va a favorecer demasiado el apego o no, quien va a favorecer

demasiado la dominación o no tiene que ver con la historia de la madre; es toda la historia del cuerpo familiar que vincula estos valores sobre el cuerpo, sobre la acción, que va a modificar este placer fundamental del niño.

¿Por qué fundamental? a partir de esta dialéctica de lo cerca y lo lejos el niño se abre al juego presimbólico y todos ustedes conocen este juego, es el juego de vaciar y llenar, de abrir y cerrar, de agrupar y dispersar. Se podría decir que este juego presimbólico es una de las primeras organizaciones lógicas de los objetos, porque a partir de allí el niño es capaz de hacer diferencias en el espacio y acceder, entonces a lo que es grande o chico, pesado o liviano, a lo que es lindo o no, a lo triste o alegre. Es decir percibir las diferencias en el espacio, en el tiempo, las emociones. Inclusive en su propio cuerpo: soltar, tomar y agarrar son juegos presimbólicos fundados sobre lo lejos y lo cerca. Este fue el descubrimiento genial de Freud, el del juego de la bobina, matriz de todos los juegos futuros del niño. Matriz de toda la organización del pensamiento lógico del niño.

Hay niños que no entran en esta dialéctica, que quieren siempre agrupar pero nunca separar o que quieren siempre dispersar pero nunca agrupar. Estos son simplemente algunos de los numerosos ejemplos que podemos citar. Lo que quiero mostrar en este discurso es cuánto el placer, la motricidad, el encuentro con el otro son determinantes en la estructuración del pensamiento. En principio como continente del placer originario pero también como estructurante del pensamiento lógico, es ahí donde existe la unión entre el cuerpo y el pensamiento, entre el imaginario, el cuerpo, las emociones y las relaciones. Esto es a partir de la expresividad motriz.

La motricidad va a mediatizar el imaginario, las imágenes y la acción: a esto yo llamo "la expresividad motriz". A esta manera de ser de cada niño, esta expresividad motriz mediatiza las imágenes que el niño va a albergar y que va a restituir. Pero mediatiza también lo lejos y lo cerca. Esto quiere decir que en el aquí y en el ahora de la acción está toda la imaginación profunda del niño, todas las imágenes que encontramos en su juego simbólico y presimbólico. Toda la historia de su

lejos y de su cerca. En su motricidad, en toda su acción está la historia de su placer con el otro y lejos del otro. Por esta razón, en el jardín maternal, antes de los tres años es necesario favorecer este juego presimbólico, juego de lejos y de cerca, juego de aparecer y desaparecer.

La expresividad motriz contiene todo lo imaginario del cuerpo la historia de lejos y de cerca.

Vamos a construir, a reflexionar en principio sobre una práctica que permitirá al niño vivir plenamente la expresividad motriz. ¿Cuáles serán los objetivos de esta práctica basada en la expresividad motriz?

Primer objetivo: Movilizar y contener lo que corresponde al orden de lo tónico-emocional. Explico. Movilizar y contener todo lo que es del orden de lo imaginario.

Segundo objetivo: Favorecer el investimento de las emociones y de lo imaginario en el placer de representar y el placer de pensar.

La práctica psicomotriz responde a estos objetivos a partir de:

- favorecer la comunicación
- favorecer la creación
- favorecer la descentración

Uno piensa en creación y en descentración necesarias para la formación del pensamiento lógico. A partir de ese momento uno encuentra instrumentos que atañen a la escuela porque el objetivo de la escuela es comunicar, es crear.

Pienso que la práctica psicomotriz aislada está bien, pero no es suficiente, tiene que formar parte de un conjunto pedagógico coherente. Sino esta práctica, como yo la concibo, si llegara a realizarse en un encuadre coercitivo, rígido, perdería totalmente su sentido.

Iniciativa - Competencia

Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona

Emmi Pikler

Si le fuera acordada la atención necesaria a la competencia del niño, podría producirse tal cambio en la educación de niños pequeños, que tal vez podría evitarse o por lo menos atenuarse la aparición de algunas alteraciones psíquicas y somáticas.

En el curso de estos últimos decenios los investigadores de la primera infancia han hecho muchos descubrimientos importantes y a menudo inesperados. Sin embargo la práctica los tiene muy poco en cuenta. Tal vez porque algunos resultados ponen en duda las antiguas tradiciones, no son adoptados por todo el mundo. La práctica y la teoría no progresan todavía juntos actualmente.

Desde el comienzo de los años



sesenta, han aparecido muchas publicaciones sobre la importancia del rol que juega, para su desarrollo psíquico, el movimiento iniciado y ejecutado por el niño mismo y las señales que recibe como retorno, en feed-back, relativas a los cambios que sobrevienen en el curso de la ejecución de esos movimientos. Las funciones esenciales comprometidas son los aprendizajes, el reconocimiento del mundo que lo rodea, la formación del esquema corporal, el control de la voluntad (Held y colaboradores).

Desde 1959, R.W.White ha llamado la atención sobre el hecho

que no solamente el movimiento activo, iniciado por la persona, puede ser considerado como una de las necesidades fundamentales del hombre, sino también el efecto ligado al acto, la sensación de provocar un cambio a través del movimiento, la eficacia, el sentimiento de competencia. Además la aparición de estas necesidades es observable a partir del nacimiento.

En los años setenta un creciente número de investigadores comprobó que desde el punto de vista del desarrollo futuro de la personalidad la precocidad de la experiencia de competencia -o su ausencia- es particularmente importante. La confianza que puede tener un niño en sus propias capacidades, en su propia eficacia, debilitada o reforzada por las experiencias cotidianas, tendrá una repercusión importante sobre su manera de actuar así como su comportamiento ulterior, sobre los objetivos que él se propondrá; en una palabra, influirá toda la estructura de su personalidad futura.

Según R.W.White "El término de competencia significa la aptitud de un organismo para entrar en interacción efectiva con su medio ambiente".

Connolly y Bruner, en 1974, definieron la competencia de la manera siguiente: "Hablando de

competencia, hablamos de inteligencia en el sentido más amplio, de inteligencia operatoria, de "saber cómo" y no sólo "saber qué". La competencia, es tanto una acción, una transformación, del medio como la adaptación a este mismo medio. En cierto sentido parece que la competencia comprende al menos tres conceptos. Primeramente, la aptitud para elegir, en todo el medio ambiente, las particularidades que dan las informaciones importantes necesarias para la elaboración de una cadena de acciones. En segundo lugar, después de la planificación de la cadena de acción la tarea es comenzar la serie de movimientos o de actividades para realizar la finalidad que se ha propuesto. Y, al fin, es preciso utilizar, en la elaboración de nuevos planes todo lo que hemos aprendido de nuestros éxitos y fracasos. "Es evidente que los tres aspectos del problema están en relación con el desarrollo, pero el último es el fundamental".

Cito de la introducción de ese mismo capítulo: "La competencia tiene numerosas particularidades. Nuestro objetivo no es sólo examinar la naturaleza de la competencia sino también estudiar cómo se puede desarrollar la competencia en los jóvenes. Tenemos todavía mucho por hacer".

Continuando mi exposición, quiero hablar de algunos aspectos de este último problema: cómo se estructura la competencia ya en los niños muy pequeños. Precisamente quisiera atraer la atención sobre algunas consideraciones de orden práctico, a primera vista de poca importancia, pero que, de hecho, son determinantes.

Para el "sentido común" y también para una gran parte de la literatura médica, el recién nacido es un ser pasivo e impotente; él no puede expresar si se siente bien; si algo le molesta. llora; si el recién nacido llora hay que calmarlo, si tiene hambre hay que darle de mamar. Se lo mece, se lo acaricia,

se lo abraza ya que a él le gusta el contacto corporal. En lo que concierne a su desarrollo "la enseñanza" del recién nacido se ha vuelto cada vez más intensiva en estos últimos años: se dice que es necesario estimularlo, que es necesario enseñarle la mayor cantidad de cosas posibles en el menor lapso; apenas no se considera necesario programarlo como a una computadora... Se espera del R.N. que se quede en una posición en la que se lo pone regularmente; que imite actos simples que se le muestran, que retenga palabras, etc. No se lo nutre sólo de palabras sino también de conocimientos. En general son los adultos que deciden lo que debe saber en cierto momento el lactante; lo que debe hacer y cómo. Se le enseña todo eso; se le hace hacer eso ayudándolo más o menos. Hay inclusive algunas tendencias que prescriben a las madres

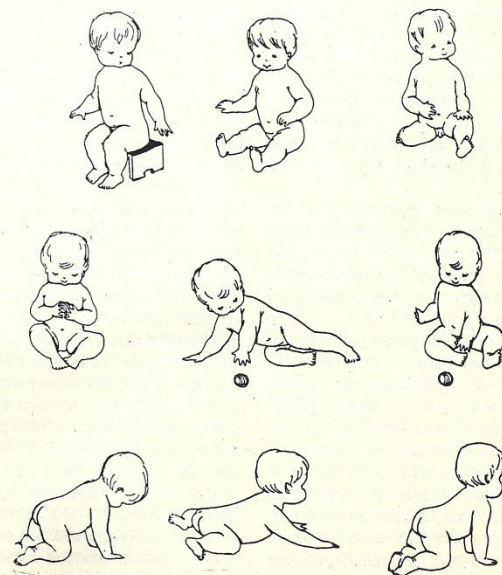
enseñarle a su bebé un programa determinado, riguroso, metódico...

Durante este tiempo los adultos están cada vez menos atentos a las iniciativas, a las señales del lactante. Estas señales e iniciativas se vuelven así cada vez más raras. El niño se habitúa a la imitación, a la repetición en casi todos los terrenos de la vida. Tal manera de actuar vuelve al niño absolutamente dependiente y pasivo.

Ahora bien, se considera generalmente que es una disposición natural y no una consecuencia...

Sin embargo esta actitud es una contradicción con los descubrimientos recientes sobre la vida psíquica de la primera edad.

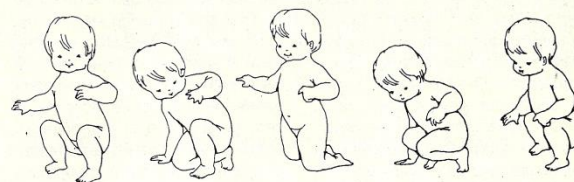
En el curso de las últimas decenias, en efecto, hemos aprendido mucho sobre el R.N. y el lactante. Unos detrás de otros aparecen informes sobre las aptitudes, las disposiciones del R.N. que refutan las



creencias de siglos anteriores. Así por ejemplo, a través de una observación continuada durante 18 horas, Wolff ha mostrado que desde el primer día de su vida el bebé es capaz de seguir la luz que le interesa, de dar vuelta la cabeza y los ojos en su dirección, aunque el primer día sólo puede hacerlo algunos instantes. Las experiencias de Bower han probado que si se sostiene el R.N. de cierta manera, él tiende las manos hacia un objeto brillante a pocos días de su nacimiento. Además si el objeto que ve no es un objeto real, si no solamente su imagen proyectada en el aire, el lactante llora cuando su mano no encuentra nada en el lugar de la imagen. Por el contrario, si hay un objeto real delante de sus ojos, que él puede tocar, no llora. Las experiencias han comprobado que el R.N. inclusive puede percibir las formas, y desde los primeros días se da vuelta de manera significativa hacia el objeto preferido. (Fantz). El R.N. de algunos días puede distinguir el tamaño de los objetos inclusive si la imagen proyectada sobre la retina es invariable (Bower); se ha demostrado también que un R.N. de una semana es capaz de distinguir señales sonoras diferentes (Papoušek).

Así comprobamos a partir de estas experiencias y tantas otras, que el hombre nace con aptitudes que, se pensaba hasta ahora, aparecían más tarde, en el curso del desarrollo del niño.

Sin embargo se plantean algunas cuestiones. ¿Cuál es el papel de las aptitudes recién descubiertas en la vida cotidiana del niño? ¿Cómo él las utiliza? ¿Cómo se desarrollan estas aptitudes: cuándo se diferencian y se integran en el curso de su desarrollo? ¿Cómo se adaptan éstas al proceso de desarrollo, a la formación de la personalidad del niño? Las investigaciones mencionadas no dan respuesta a estas preguntas.



Uno se podría preguntar también si habría otras aptitudes en potencia en el niño más pequeño cuya aparición sería más tardía (ligadas a la maduración del sistema nervioso por ejemplo). Aptitudes que podrían escapárenos a falta de haber estado suficientemente atentos a ellas o por la falta de condiciones favorables para su evolución; aptitudes ligadas a su competencia en particular.

Conocemos numerosos métodos de examen para identificar los estadios principales del desarrollo. En general estos métodos consisten en registrar los comportamientos de los lactantes en edades precisas, en situaciones de examen idénticas o similares. A menudo el fenómeno que se quiere observar a través de estos exámenes no es un comportamiento autónomo ni espontáneo sino la respuesta a la acción o las palabras del adulto. Esto es particularmente notorio en el examen del desarrollo de los movimientos y de las posturas sobre todo en los seis primeros meses.

En efecto no se busca saber qué es capaz de hacer el niño por sí mismo, qué hace él mismo en su vida de todos los días, sino por ejemplo, cómo evoluciona con el tiempo la curvatura de su columna vertebral, o cómo mantiene su cabeza cuando el adulto lo coloca en la posición sentada, etc.

En tanto no disponemos más

que de estos métodos tradicionales de examen, numerosas acciones y formas de movimiento que aparecen en la vida cotidiana del niño pequeño y que juegan un rol importante en la misma, escapan a la atención de los examinadores.

Por otra parte, tampoco obtenemos informaciones sobre la capacidad del lactante para establecer una relación activa con el adulto, ni sobre su capacidad de tomar iniciativas y realizar una acción proyectada. Con mayor razón no sabremos cómo es necesario variar la manera de ocuparse del niño, o cómo debe ser su medio ambiente material para que él pueda tomar esas iniciativas y realizar sus proyectos.

En efecto, si queremos saber en qué medida el R.N. o el niño pequeño es capaz de interacciones eficaces con su medio no sólo es necesario cambiar nuestros métodos de examen sino nuestro comportamiento frente al niño para crear un medio tal en el que él pueda desarrollar estas aptitudes.

Es lo que pensamos haber realizado en el Instituto Loczy, que desde ese punto de vista está en una situación privilegiada.

Desde su fundación en 1946, el Instituto asegura a los niños condiciones de cuidados y de educación diferentes en ciertos aspectos a las condiciones habituales; algunos fueron experimentados durante mu-



cho tiempo en familias. Así pudimos salvaguardar un proceso de desarrollo, en el cual los niños pequeños pueden, casi desde sus primeros días, tomar la iniciativa y conducir interacciones eficaces tanto con el adulto que se ocupa de ellos como con el medio material.

En estas condiciones nos damos cuenta que el niño pequeño es capaz de muchas más cosas de lo que uno había supuesto o visto hasta aquí en el marco de la educación tradicional, no solamente en situación experimental, sino también en su vida cotidiana.

El R.N. puede crisparse o distenderse al contacto de la mano del adulto; tiembla o se acurruca cuando se lo toma en los brazos; así él señala si el contacto le es o no agradable. Se puede tocarlo y tomarlo de tal manera que sus músculos no se crispen o que él no se resista, por ejemplo cuando se le quieren limpiar los pliegues del cuello y de los miembros. Es necesario sólo unos pocos días para comprobar, según la manera en que lo hemos tocado, que el bebé se crispa o por el contrario, se distiende, no solamente al tacto sino desde que el adulto se le aproxima. De esta manera, desde el comienzo, se establece un contacto positivo o negativo entre el bebé y el adulto que se ocupa de él.

Se sabe que en la mamada, el bebé es activo desde el primer día.

Más aún, el R.N. indica netamente si aprecia o no la bebida y la comida que se le propone. Si le gusta, succiona activamente, aún con la cuchara; si no le gusta, deja caer todo, saca la lengua, rechazando lo que no quiere tragar. Por otro lado, también bastante antes de llorar, le hace saber al adulto lo que le resulta placentero: indica por sus movimientos más o menos tónicos, por la expresión de su rostro, de sus ojos, si está contento o no, ya se trate de la temperatura del baño o de la forma en que se lo viste.

Toma tempranamente iniciativas: si se lo cuida siempre de la misma manera, permaneciendo muy atento a sus señales y respondiendo a ellas, no son necesarios sino algunos días para que él mismo relaje antes el miembro que va a ser lavado durante el baño; después de algunas semanas, si le hablamos, cierra la boca, luego nos dirige algunos sonidos, nos sonríe, y hasta responde a nuestra palabra. Busca cada vez más atentamente atraer la atención del adulto por sonidos, gestos, entra en interacción con él, coopera cada vez más durante los cuidados. Más tarde ayuda extendiendo el brazo, la pierna, dándose vuelta sobre el vientre cuando se lo pedimos.

Así hemos comprobado que en el desarrollo de las relaciones entre el niño y el adulto puede realizarse un proceso, caracterizado por un

comportamiento eficaz del niño referido a lo que va a sucederle y es sobre ello que hemos construido la base misma de nuestra práctica cotidiana. Tomando iniciativas el niño es un partenaire activo en la interacción: tiene un comportamiento competente.

El bebé, participando activamente en los cuidados, viviendo en un equilibrio emocional y afectivo satisfactorio, toma también iniciativas fuera de los cuidados, fuera de la presencia del adulto. En un ambiente adecuado, él es capaz de buscar el objeto que le interesa, de explorarlo solo, de jugar y manipularlo. El bebé criado en esas condiciones requiere menos la asistencia del adulto en muchos terrenos.

Así el desarrollo de sus movimientos no se determina como una progresión a partir de la incapacidad y de la torpeza hacia la autonomía. En cada uno de los estadios de su desarrollo, el niño es capaz de moverse de manera autónoma, de tomar la iniciativa de nuevas posturas y nuevos movimientos, aprenderlos y ejercerlos sin tener para esto, necesidad de la ayuda del adulto. En cada una de las posiciones que él toma es móvil, ágil. Puede dejar esa posición y puede volver a ella. Es dándose vuelta él mismo sobre el vientre como llega a la posición ventral, en lugar de haber sido acostado sobre el vientre por el adulto. El no aprende la posición sentado con la ayuda del adulto que lo sienta sosteniéndolo...Llega a la posición sentado por sí mismo, progresivamente; desde la posición ventral acodándose de costado y poniéndose en una posición semisentado - ambas posturas intermedias que ejerce largamente. Lo mismo para aprender a ponerse de pie no es colocado ni sostenido por el adulto. Se pone en cuatro patas, luego se arrodilla, se levanta por sí mismo sosteniéndose; luego llega a ponerse de pie libremente; poco tiempo

después comienza a marchar (Pikler). Entre tanto ejerce continuamente sus otros movimientos.

En el curso de su desarrollo, la manera de desplazarse, de alcanzar un juguete y de servirse de él, evoluciona. Ensaya siempre nuevos medios para moverse y actuar durante toda su primera infancia. No es necesario que el adulto le muestre, le enseñe todo. Con un interés inagotable mira su mano, toma los objetos, los observa, los experimenta; cambia a menudo de posición y de lugar. A partir de su propia iniciativa va conociendo el mundo circundante (Tardos). Y algo esencial es que haciéndolo, su alegría, su deseo de tomar iniciativas permanece constante.

Así hemos también constatado y construido a partir de ello, el otro aspecto esencial de nuestra práctica cotidiana: el desarrollo de los movimientos y de la manipulación puede realizarse en un proceso caracterizado por un comportamiento competente.

Además de la actitud adecuada del adulto de la que hemos hablado, es necesario un ambiente material conveniente para que el niño pueda actuar solo con los objetos, es decir que pueda comportarse hacia ellos de manera competente. Es preciso que estos juguetes estén a una distancia accesible para que él pueda alcanzarlos con sus manos, que puedan ser utilizados libremente por el niño, que no estén atados, suspendidos o fijados; que no sea inconveniente llevarlos a la boca, etc. Además, sólo si tiene bastante lugar para hacerlo, el bebé puede descubrir, ejercer sus posibilidades motrices correspondientes a su nivel de desarrollo, es decir, darse vuelta de costado, boca abajo, rodar, reptar, desplazarse luego en cuatro patas etc.

Sin embargo, si se examinan los sistemas educativos corrientes desde ese punto de vista, se ve que hay muchas circunstancias que

traban la actividad de los niños pequeños. Por ejemplo, en el terreno de los movimientos. El R.N. que es acostado boca abajo, siguiendo una práctica difundida en nuestros días, no puede durante largas semanas, mover libremente ni sus brazos, ni sus piernas. Hacia la edad de 5 o 6 meses, haya estado de espaldas o sobre el vientre antes, cuando podría ensayar nuevos movimientos, no se le deja esta posibilidad: suponiendo que no se lo inmovilice colocándolo sentado, le falta a menudo espacio suficiente. En efecto, muchos niños pasan jornadas enteras en la cama o bien en corralitos redondos de un metro de diámetro - que es todavía más exiguo que una cama- o bien en un caso un poco mejor, en un corral rectangular apenas mayor que un metro cuadrado. En estos corralitos no se puede rolar, reptar, ni desplazarse en cuadrupedia.

Se fabrican sillas o asientos especiales, como el babysit; se ven todavía instrumentos en los cuales el niño es mantenido parado (youpala). En estos asientos el niño no puede cambiar de posición, no puede retomar un objeto que se le cayó de las manos. Y en el youpala puede todavía menos... Los juguetes que rodean al niño, tenga espacio o no, a menudo están mal adaptados a sus medios e intereses.

En numerosas ocasiones, la autonomía del niño, el sentimiento de competencia que él podría extraer de ella estorbada por la manera en que el adulto cree favorecer su desarrollo. Sería interesante analizar la actitud que, bajo el pretexto de ayuda o de estimulación, priva al niño de la posibilidad de tomar por sí mismo sus iniciativas, de hacer ensayos y de finalizar él mismo una acción comenzada.

La menor ayuda para terminar lo que él ha comenzado priva al niño tanto de la alegría de una acción autónoma como del sentimiento de eficacia consigo mismo y con



el objeto. Los niños cuyo ritmo de desarrollo en ciertos aspectos es más lento que el promedio, están particularmente expuestos a este peligro, ya que se les hace ejercitar funciones en momentos en los que a ellos les falta ampliamente la maduración necesaria para éstas. Son colocados pasivos en posiciones cada vez más evolucionadas, se exige de ellos rendimientos cada vez más discordantes en relación a los que serían realmente capaces por sí mismos. Es a menudo de esta manera que se vuelve dependientes, inhábiles, torpes a niños sanos cuyo desarrollo es simplemente un poco más lento que el del promedio.

Sabemos hoy que es mejor comenzar la escuela un poco más tarde, antes que quedar a la rastra durante toda la escolaridad, "no saber" o "saber mal" lo que otros pueden aprender fácilmente. Es más ventajoso para cada uno realizar activamente sus propias posibilidades de una manera rica y variada, en su propio nivel de desarrollo, que estar siempre en retardo en relación a sí mismo. Y esto es tal vez todavía mucho más real en la primera infancia...

Que los niños tengan tan pocas aptitudes para tomar iniciativas; que prefieran reproducir antes que inventar, imitar antes que realizar ideas individuales es una de las grandes preocupaciones actuales de los pedagogos que se ocupan de jóvenes y más aún para los teóricos. Ahora bien, los niños son educados en este sentido desde el nacimiento. Desde su infancia más temprana se sofocan sus iniciativas, se les hace perder las ganas de experimentar por sí mismos; se restringe a áreas estrechas sus posibilidades de tomar cualquier iniciativa, y si las toman, poder finalizarlas ellos mismos.

Debemos ser conscientes de la importancia que reviste la educación del lactante y del niño pequeño, de la influencia que esta

educación tendrá sobre toda su vida. Por esto es que la educación, como todas las actividades humanas debe servirse de los resultados de la investigación científica.

En este aspecto, la responsabilidad del médico está particularmente comprometida. En efecto, directa o indirectamente son las prescripciones y las opiniones del pediatra las que determinan las actitudes de la madre hacia el bebé. Actualmente, y cada vez más, el rol de los especialistas, psicólogos, puericultoras, auxiliares y asistentes sociales se hace también determinante. Es útil atraer la atención de los padres (o de los adultos que se ocupan) sobre las señales de los niños y lo que puede hacerse en respuesta a esas señales. Es mejor no aprobar los hábitos antiguos pero desventajosos inclusive si éstos exigen menos cuidados o atención por parte de los padres. Se puede por ejemplo, sensibilizarlos sobre la importancia que tiene para el niño, el hecho de ejercer autónomamente los movimientos.

Se puede orientarlos acerca de las actitudes y comportamientos, de tal manera que no vean en el niño sólo el objeto de su propia actividad, si no más bien un partenaire bien activo. Debemos comprender que aparte de las tareas variadas de cuidados y de alimentación el desarrollo de la competencia del bebé es también un aspecto de gran importancia.

Si le fuera acordada la atención necesaria a la competencia del niño, podría producirse tal cambio en la educación de niños pequeños, que tal vez podría evitarse o por lo menos atenuarse la aparición de algunas alteraciones psíquicas y somáticas.

Nuestra experiencia, durante más de 50 años nos demostró que si se toman cuidadosamente en cuenta las señales, las iniciativas del bebé y, a través de ello, se refuerzan sus "pretensiones" de



competencia, se educa un niño más calmo, que provoca menos problemas, que sabe mucho mejor qué le interesa, cuáles son sus necesidades de alimentación y sueño, que sabe jugar y ocuparse solo provechosamente. Es activo y tiene más chances de mantener buenas relaciones con su madre y los adultos en general. Esto no significa únicamente un apego a la calidez del abrazo, sino sobre todo una relación humana más positiva fundada en una adaptación mutua. Sobre la base de tal relación la socialización del niño es un proceso sano y comporta menos conflictos. Su vida emocional y afectiva es más rica y equilibrada.

En resumen: Yo quería demostrar que la competencia del niño pequeño es una aptitud que se expande al máximo de sus posibilidades tanto gracias a la atención y a las respuestas adecuadas que aportamos al niño, como a las condiciones del medio ambiente más favorables que le aseguramos.

Que la iniciativa provenga del niño, que la ejecución del acto sea autónomo, y que el mismo sea eficaz, son los elementos más importantes del comportamiento competente. El establecimiento activo de las relaciones con el adulto, el movimiento por propia iniciativa, la manipulación comenzada y continuada por sí mismo son, al mismo tiempo, consecuencias e instrumentos del desarrollo de su personalidad.

BIBLIOGRAFIA:

T.G.R.Bower 1966-"The visual world of infants" Scientific American. Vol 215 N° 6. Dic. pp.80-92

T.G.R.Bower 1971. "The object in the world of the infant". Scientific American. Vol. 225 p.31-3

Ed Connolly, Jerome Kevin-Brun-

er1974 The Growth of Competence. Academic Press. London New York p.328.

L.Frantz Robert 1961 "The origin of form perception". Scientific American Vol N°4 N°5. Mayo. p.66

Richard M. Held 1964. "Our Understanding of Perception" Technology Review. Vol LXVII N°2 Dic.

Richard Held-Joseph Bossom 1961 "Neonatal deprivation and adult rearrangement: Complementary techniques for analyzing plastic sensory-motor coPhysiological Psychology Vol.54 N°1 p.33-37.

Richard Held-Sanford J. Feedman 1963. "Plasticity in Human Sensorimotor

Control". Science. 25 OC. Vol 142 N°3591 pp.455-462.

Richard Held-Hartune Mikaelian 1964. "Motor-sensory feed-back versus need in adaptation to rearrangement. Perceptual and Motor Skills". 18 pp.685-688.

Richard Held-Hartune Mikaelian 1964. "Two Types of Adaptation to an Optically rotated visual field". The American Journal of Psychology. Vol 77 N°2. June, pp257-263

H. y M Papousek 1975. "Cognitive aspects of preverbal social interaction between human infants and adults." Parent-Infant Interaction/Ciba F./ pp.241-269.

E.Pikler 1969 Moverse en Libertad. Narcea, Madrid

A. Tardos 1966. "The general development and individual formation of the visual, motor and tactile motor exploratory behaviour of 3 to 12 months old infants." XVIII Internat. Congr. of Psychology, Moscow, Abstracts III p.128.

A. Tardos 1967. "A 3-12 hónapos csecsemők optikus és taktilmotoros explorációs viselkedése". Magy. Pszichol. Szemle 24 p.57-70.

Robert, W.White 1959. "Motivation reconsidered: The concept of competence". Psychological Review. Vol 66 N° 5 pp.297-333

Peter H. Wolff. 1959. "Observations on Newborn Infants". Psychosomatic Medicine, New Series Vol XXI N°2 p.110-118.

Sobre el funcionamiento del Instituto Loczy:

M. David, G.Appell. Loczy on le madernage Insolite Ed. du Scarabée,

Paris 1973.

Dr. E. Pikler. "Faut-il coucher le nouveau-né sur le dos ou sur le ventre?" Médecine Infantile N°2 février 1981 pp.218-228.

Emmi Pikler nació en Viena en 1902. Se recibió de médico en 1927. Desde 1935 realiza una práctica de pediatría como médico de familia en Hungría, país donde residió hasta su muerte en 1984. En 1938 publica su primer libroridrigido a los padres. Después de la IIª Guerra Mundial fundó el Instituto conocido por el nombre de la calle donde se encuentra ubicado "Loczy" y que actualmente lleva el de su fundadora, quien lo dirigiera desde 1946 a 1979. Este Instituto es un hogar infantil que se ocupó en sus inicios de los niños huérfanos de la Guerra. Posteriormente continuó albergando niños sin hogar o con familias en riesgo.

Investigaciones realizadas en el Instituto Nacional de Psicología de Hungría y por la Organización Mundial de la Salud de Suiza probaron que el desarrollo de los niños educados en el Instituto Loczy era normal y que éstos no presentaban rasgos o secuelas de hospitalismo. Estos resultados fueron posibles por la aplicación de un método revolucionario basado en la práctica científica inspirada en las nuevas concepciones del hombre surgidas de los cambios socio-económicos producidos en el este europeo desde las primeras décadas del siglo.

Fotos y Dibujos: Marian V. Reisman, para Emmi Pikler, Laßtmir Zeit. Pflaum Verlag, München, 1988.





ESCUELA SEMBRAR

CENTRO EDUCATIVO—TERAPEUTICO INTEGRAL

Atención de Niños y Adolescentes discapacitados mentales y con trastornos de la personalidad

Pje. Mason 4425 Alt. Córdoba y Arazo Tel. 772-2610 (1414) Capital Federal

Escolaridad especial

Jardín Terapéutico
Nivel Primario
Psicomotricidad
Fonoaudiología
Musicoterapia
Psicopedagogía

Talleres

Cerámica
Creatividad
Yoga
Jardinería
Economía
Doméstica
Carpintería

Actividades Deportivas y Recreativas

Educación Física
Natación
Campamentos

Comedor

Transporte

Obras Sociales

Directora: Lic. Gisella M. Rebollo

Actividades Extra—programáticas

Talleres de Extensión Escolar (Lunes a Viernes de 16³⁰ a 19 hs)

Aerobismo/Maratón Paddle Música
Cerámica Teatro Taekwondo Fútbol

Club de Sabados y Domingos

Natación Salidas
Deporte Cine Club
Talleres Eventos Sociales

El bebe hipotónico

¿qué estimulación y para qué?

Myrtha Chokler - Noemi Beneito

¿Qué siente y qué expresa este bebé hipotónico, muchas veces inmaduro, algunas prematuro, con sus movimientos lentos, sus actitudes catatónicas, sus miembros extendidos, sacudidos por salvas tónico-motrices?

Introducción:

La teoría de los **Organizadores del Desarrollo**, en la cual nos basamos, expresa no sólo una concepción acerca de la estructura, la dinámica, las causas internas y las condiciones externas que lo determinan, sino que, al mismo tiempo, propone una estrategia de intervención.

Nuestra práctica se dirige desde allí, a la construcción de una red

interaccional creada por y para cada bebé y su familia, tomando como base su estadio de desarrollo - entendido éste como el complejo de conductas de adaptación activa al medio- sus necesidades específicas, las potencialidades globales y el carácter genético, integrativo y vincular del mismo. Cada niño es **un todo completo** hoy y en cada momento de su desarrollo y no sólo **un proyecto** en función de lo que debería llegar a ser.

En el caso particular del bebé hipotónico de etiologías diversas, nos interesa más conocer si se encuentra afectado, y en ese caso, cómo, su sistema de relaciones con el mundo y no tanto el valor absoluto de su función tónica (tensión, flaccidez de la masa muscular o hiperextensibilidad ligamentosa) sino en la medida en que ésta es parte constituyente de su "ser en el mundo".

¿Qué siente el bebé?

¿Qué siente y qué expresa este bebé hipotónico, muchas veces inmaduro, algunas prematuro, con sus movimientos lentos, sus actitudes catatónicas, sus miembros en extensión, sacudidos por salvas tónico-motrices?

O aquél que, luchando contra la fuerza de gravedad, intenta sostener y controlar su pesada cabeza, mientras sus manos, aplastadas por

el tronco, se ven inútiles para alcanzar el objeto deseado?

O aquél, más allá, que claudica impotente, deslizándose sin remedio sobre almohadones o el respaldo de un asiento en el que está confinado, estupefacto y pasivo ante lo que le sobreviene desde su propio cuerpo y desde el afuera.?

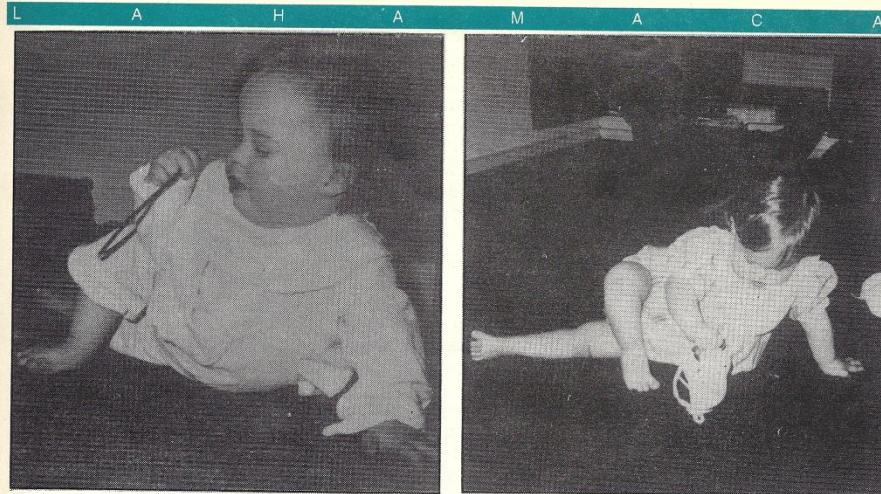
O este otro que no logra acordar con el ritmo con que se lo mece, o con que se le juega, que no alcanza a construir el gesto esperado, que llega demasiado tarde o demasiado vacilante, ante la mirada impaciente, angustiada, decepcionada o falsamente complaciente del adulto.?

Eje fundamental

En nuestro abordaje tomamos como uno de los ejes fundamentales -si bien reconocemos la existencia de otros, sobre los cuales no nos extenderemos aquí- a la **actividad tónico-postural** por sus protorrepresentaciones instituyentes con:

a) la **vida emocional**, sus formas de expresión, la constitución del vínculo de apego y las matrices afectivas.

b) la **construcción de un primer sistema de señales**, desde las primeras interacciones maternas, (las sincronías o asincronías tónico-corporales-cinéticas, la mirada, la cadencia de la voz, el diálogo no verbal) hasta su eficacia



Beba Down. Postura intermedia armónica

Disponibilidad corporal para la acción

en la elaboración de un **segundo sistema de señales**, simbólico -el lenguaje verbal- asegurando, uno y otro, la **comunicación** del sujeto con el mundo;

c) la **organización del esquema corporal, de la imagen de sí, de las nociones espaciales, de las praxias manuales**, de tanta importancia en el desarrollo del pensamiento y en el dominio progresivo de su propio cuerpo y del espacio circundante.

d) el **progresivo proceso de individuación y socialización**.

Acto motor

Partimos para ello de la concepción de **Henri Wallon** de "**acto motor**", como una globalidad funcional, adaptativa, secuencial, compleja, con articulaciones múltiples en su desarrollo y con la capacidad de **autoconstrucción y autorregulación**.

"Nuestros movimientos no existen por sí mismos, sino en función de ciertas acciones que son su razón de ser y de alguna manera, su origen"...." El movi-

miento aislado nace del **sistema y no el sistema, del movimiento aislado**". Por ello no somos partidarios de las series de ejercicios motores, perceptivos u operacionales que se realizan fuera del contexto de las actividades propias de la vida cotidiana en cada estadio del desarrollo.

El camino de la dependencia a la autonomía implica en todo bebé, pero aun más en el hipotónico, la construcción de estrategias por su propia iniciativa, con mayor confianza en las propias aptitudes, cada vez con mayor capacidad discriminativa y representativa en la preparación para la acción. Y esto es posible sólo si el adulto es capaz de reconocerle su competencia, allí donde está, creando un ambiente rico, estimulante y seguro física y emocionalmente.

Por su parte, el niño sólo puede organizar sus modelos de acción más eficaces en la medida en que su cuerpo se encuentre en equilibrio, sin crispaciones, sin bloqueos que interfieran en la graduación paulatina del tono y la construcción de una cinética armónica.

Distensión Tónica

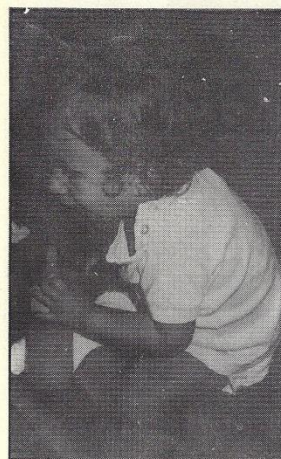
En este estado de **distensión tónica** (Szanto-Feder) o de **disponibilidad corporal**¹ puede abordar nuevas experiencias, reforzar las conocidas o volver a las anteriores para ensayar nuevas tácticas, con el tiempo que necesita, a su ritmo, con un profundo sentimiento de seguridad en sí mismo, sin quedar fijado en posturas incómodas, dependientes y con la estereotipia de los aprendizajes inducidos sólo por el adulto.

La secuencia de adquisiciones y aprendizajes posturales, locomotores y práxicos se realiza genéticamente y depende de la organización biológica del niño, de su maduración neurológica y de las informaciones intero, propio y exteroceptivas que progresivamente integra. (Cuadro)

La propuesta

Teniendo en cuenta estos principios, nuestra propuesta plantea:

- 1.- Conocimiento y respeto de las características específicas de cada estadio y de la progresión del



Beba sentada precocemente. Cifosis



Postura correcta. Hombros relajados

pasaje a los siguientes. Estos están organizados estructural y dinámicamente como una forma integrada de relación con el mundo. La acumulación de experiencias y su riqueza permiten en un momento dado a cada niño dar el salto cualitativo que significa evolucionar a un nuevo estadio.

Algunos niños requieren más cantidad o variedad de experiencias que otros en cada momento de su vida: esto es absolutamente personal.

2.-Respeto del tiempo y del espacio necesarios a cada niño para la realización de actividades por su propia iniciativa. Todo movimiento autoinducido tiene mayor pregnancia a nivel de procesos neuropsicológicos superiores.

El acto motor, producto de la pulsión de movimiento o de una motivación interna, nace de una moción que cursa con procesos atencionales, intencionales, relacionales, tanto más estructurantes e individuos cuanto más espontáneo y activo sea desde el nacimiento.

Esto implica menor tenor de ansiedad y mayor reconocimiento de las propias necesidades e intereses, ya que cuando el niño está sujetado al deseo del adulto se desarticulan las relaciones de causalidad. El aprendizaje no sería entonces el producto de una **internalización y apropiación progresiva de los datos de la realidad**, para satisfacer las necesidades acordes a su estadio, sino el precio por el afecto o la atención del adulto al que está sometido.

3.-Facilitación de condiciones para la construcción de matrices de aprendizaje, para el desarrollo de una persona en libertad y con autonomía

Con la familia

Alentamos, acompañamos e informamos a la familia en cuanto a:

- Los primeros contactos visuales

y multicanales. El placer del encuentro instituye el apego recíproco, que es la base de las interacciones sociales. Las funciones de continencia, sostén, consuelo. La alternancia entre presencia envolvente, distancia y ausencias. Los objetos transicionales, su rol en la formación del psiquismo. La importancia de la función de la piel, por ello alertamos sobre:

- los contactos demasiado estimulantes,

- los masajes insistentes que aumentan la hipotonía o provocan irritabilidad y rechazo,

- las separaciones prolongadas y las actitudes pasivas.

- los espacios necesarios: Tamaño suficiente pero no excesivo, seguro, firme, relativamente estable. De la cuna al piso. La inclusión progresiva de plataformas que van aumentando de 5 en 5 cm., barrotes y lugares de sostén, con objetos atractivos, prensibles, seguros y accesibles;

- La ropa y calzado adecuados a la temperatura y características ambientes, que permitan lograr el mejor ajuste a la libertad de los movimientos y desplazamientos.

- La **auto-organización tónica, partiendo de una postura**² a la que pueda acceder y mantener por sí mismo sin crispaciones parásitas, en **disponibilidad corporal**³ para organizar armónicamente los cambios posturales propios de su estadio y de la acción propuesta.

Importancia de la postura

Durante los primeros meses se privilegia la posición en decúbito dorsal:

- a) porque tiene mayor libertad para ejercitar las articulaciones y las coordinaciones diagonales de los cuatro miembros, las cinturas escapular y pelviana en su conjunto, el eje corporal, las torsiones del tronco y el juego de equilibrios y desequilibrios que van a permitirle

posteriormente el transporte del cuerpo y la preparación para el acto.

b) porque desde esta postura en equilibrio y estabilidad podrá ir ejerciendo el control cefálico, que no significa mantener la cabeza en forma vertical exclusivamente, sino estructurar la actividad teleocinética explorando el espacio en 180° para ubicar y captar con la mirada los objetos circundantes, organizando la prensión y la manipulación tempranamente.

c) porque le permite mayor contacto con el entorno, por las posibilidades del seguimiento visual y de las interacciones mímico-gestuales.

La postura en decúbito ventral nos parece especialmente inconveniente:

a) porque el bebé con la cabeza lateralizada, generalmente hiperextendida, con apoyo malar para liberar narinas, boca y visión, refuerza el reflejo en opistótonos, que quedará anclado como patrón defensivo de la cabeza, produciendo posteriormente, ya sentado o parado, una gran parte de las caídas en bloque hacia atrás y dificultando la puesta en marcha de reflejos defensivos adecuados. (Szanto-Feder).

b) porque en esta postura, decúbito ventral, es frecuente que adopte la llamada posición de rana, con hiperabducción de caderas, con rotación interna o externa de rodillas o pies⁴ en la que suele permanecer con los brazos extendidos hacia atrás, o flexionados con los codos hacia el tronco y las manos semi abiertas a la altura de los hombros desencadenando reflejos de enderezamiento. Estos, pobremente organizados por la hipotonía, suelen provocar hipertonías reactivas por hipercompensación con muestras de inquietud o agitación.

El tiempo que permanece en esa postura refuerza la actitud. Trabado en esta experiencia, progresi-

vamente parece tener a su disposición esquemas motores más restringidos y menos diferenciados que, a posteriori, la maduración no alcanza a reorganizar.

c) porque en esta postura, el contacto es predominantemente con la superficie de apoyo, dificultando la conexión con el entorno; la crispación no permite la modulación del tono; la visión es más dificultosa y las relaciones mímico-gestuales en las interacciones con los adultos resultan más escasas.

d) porque en esta situación, la activación del reflejo de prensión, que mantiene la mano cerrada, ejerce una función predominante de apoyo; de la misma manera todo el miembro superior, en bloque desde el hombro, construye esquemas tónico-posturales y dinámicos más rígidos y con menor cantidad y calidad de experiencias de manipulación organizada.

Habitualmente el bebé hipotónico requiere mucho tiempo para construir posturas y desplazamientos. Pero este tiempo lo utiliza también para articular múltiples experiencias de contacto y relación con los objetos y con los demás, pudiendo lograr una organización praxica semejante a la del niño normal si se respetan las condiciones adecuadas anteriormente señaladas.

Posturas intermedias

Es particularmente importante aceptar la prolongación de los periodos que preceden a las posturas sentado y parado, ya que el niño los consagra a la exploración y a la puesta en marcha de movimientos intermediarios como el rodado, las diferentes formas del reptado y del gateo.

Al ser más lento e inmaduro para mantener una postura o ejecutar un movimiento, colocarlo, so pretexto de estimular el tono, en

posturas más evolucionadas y complejas que él todavía no ha adquirido por sí mismo (es decir que su maduración no se lo ha permitido) es obligarlo a utilizar un equipamiento madurativo y propioceptivo



Hipotonía congénita. Postura correcta

del que carece. El resultado será un funcionamiento crispado y defectuoso durante más tiempo y con menos recursos compensatorios que un niño normal. (Pikler)

Nos parece entonces que esta actitud lleva a interferir, inhibir, bloquear y distorsionar los aprendizajes específicos propios del estadio en que se encuentra, provocando muchas veces el desinterés del niño hacia ellos. Inclusive, frecuentemente, se ve impedido de realizarlos, ya que antes de saber cómo sentarse es impulsado a jugar sentado y no acostado como le resultaría más fácil; antes de caminar con seguridad se le inhibe el gateo colocándolo en "andadores" diversos.

La llegada a la bipedestación y a la marcha exige requisitos madurativos y biomecánicos: la articulación coxofemoral, por ejemplo, permite conservar la estabilidad del tronco y la transmisión del peso du-



Niño hipotónico. Sedestación precoz.
Cifosis pronunciada

rante la marcha en relación con la fuerza de gravedad y la inclinación del plano de sustentación. La mala distribución del esfuerzo de compresión sobre la articulación provoca alteraciones en la placa cartilaginosa de crecimiento con desviaciones de los ejes óseos. (Fleming)

Estas prácticas habituales de "estimulación precoz" se suelen realizar con más ahínco y determinación cuanto mayor sea la hipotonía o el retardo, sometiendo al niño a situaciones de tensión, inseguridad, excitación y dependencia, ligando estas emociones al proceso del aprender el cual queda estigmatizado con la hiperexigencia y el displacer y no con el placer de la satisfacción de la necesidad.

En el curso de estas "ejercitaciones", muy a menudo el niño se "robotiza", pierde el deseo, la alegría, la habilidad de moverse por sí mismo y la articulación causal del movimiento y sus consecuencias. La explicación surge con ligereza *"Desde pequeño era torpe por su hipotonía"*.

La afectividad y la relación no están antes o después del ejercicio. Este forma parte de ellas

Evitamos las manipulaciones imprevistas, los cambios posturales violentos, las estimulaciones laberínticas vertiginosas, la activación de los reflejos fuera de contexto, que provocan crispaciones y desorganizaciones tónicas que lejos de apuntar a la armonía y a la eficacia del movimiento y a la seguridad en sí mismo, generan hipertonías reactivas, hiperexcitabilidad, irritabilidad, confusión, temor, desconfianza, negativismo o sometimiento pasivo, perdiendo progresivamente el interés, la iniciativa y la curiosidad.

Los bebés hipotónicos con patología agregada suelen ser emo-

Una estrategia de intervención

cionalmente lábiles, con riesgos de desorganización y desconexión severos ante las situaciones de hiperexigencia y frustración, que les provocan claudicación, apatía y/o desórdenes de conducta, mientras se sienten incompetentes, impotentes, no comprendidos e incapaces, a su vez, de comprender qué se espera de ellos

En la organización de lo que hemos dado en llamar una estrategia de intervención no se podrá encontrar una sistematización que apunte a ejercicios o actividades dadas para cada mes o nivel de desarrollo.

Entendemos que las diferentes personas, adultos o niños, tienen caracteres comunes, que son propios de la especie humana, pero también caracteres diferentes que están inscriptos en la herencia genética y que pueden ser acentuados o anulados por la acción del grupo social y/o las estructuras ambientales donde nacen y se desarrollan.

El resultado es que el niño y su familia son emergentes únicos y originales por lo tanto es imposible crear técnicas a las que deban adaptarse todos mecánicamente; en todo caso los abordajes y las técnicas serán producto de esa constelación.

Sostenemos que el análisis que deba realizarse en cada caso está referido a cómo se traduce en conductas todo el sistema de relaciones, qué tipo de interacciones puede desarrollar cada uno y qué tipo de comportamientos puede llevar adelante en favor de las potencialidades de cada niño.

Nuestro programa, con su función de orientación y acompañamiento, tiene como objetivo primordial el logro por parte de los adultos, de la conciencia necesaria para elegir un proyecto, lo cual implica

Las dos ramas del desarrollo motor

(Paillard - Szanto)

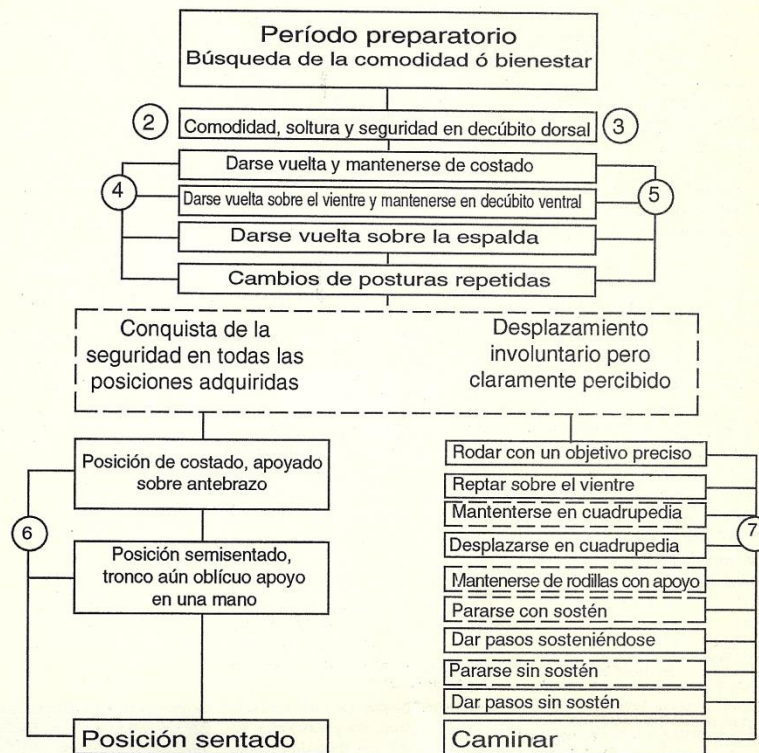
Posturas ①

Transporte

Desplazamiento

Serie de la posición sentada

Serie de la marcha



1.Posición del cuerpo apto para realizar una acción.

2.Aprendizaje del dominio de los movimientos de los cuatro miembros y de la cabeza en relación al tronco. Dominio postural de tronco y cinético de articulaciones.

3.Referencia postural para todos los movimientos ejecutados en esa posición.

4.Aprendizaje de posturas continuas-sucesivas, previas al equilibrio dinámico.

5.Desplazamientos fortuitos del cuerpo debidos a cambios de postura.

6.Cada postura nueva comporta movimientos de balanceos más o menos rítmicos como perfeccionamiento y exploración de la confiabilidad de dicha postura.

7.Cada movimiento de transporte está precedido por la consolidación de la postura que le sirve de soporte:aparición de posturas intermedias.

saber, elaborar ansiedades, sostener y reajustar las metas.

Se sintetiza en:

Observación y seguimiento de la vida cotidiana del bebé hipotónico.

* Análisis del contexto familiar y/o institucional, cultural, social.

-Espacios cotidianos.

-Condiciones generales, necesidades y expectativas.

* Análisis del tipo, calidad, cantidad de posturas, desplazamientos e interacciones:

- Exploración, investimiento, apropiación, organización y significación del espacio.

- Prensión, manipulación, proyección de los objetos.

- Actividades sensoriomotoras, constructivas, representativas y simbólicas.

* Modalidad y calidad de la interacción con adultos y pares, conocidos y desconocidos: acuerdo, oposición, colaboración, búsqueda, anticipación, juego.

* Formas de socialización: imitación, reacciones de prestancia, comunicación, gestos, mímica, vocalizaciones, juego de roles, alternancia de roles, etc.

Sólo la riqueza de estrategias que cada niño es capaz de crear en libertad en relación a su medio familiar y social dará cuenta de la eficacia de nuestra tarea.

Notas:

1.Posición del cuerpo en el espacio apta para la ejecución del acto motor, sea éste estático, dinámico, perceptual o expresivo.

2.Estado en que las tensiones están distribuidas adecuadamente, del cual surge el equilibrio entre las funciones tónicas y de motilidad como condición de apertura tanto hacia el otro como hacia la acción.

3.Muchos autores señalan también la presencia de malformaciones craneanas, pelvianas y funcionales de los pies.

4.Algunos autores afirman que lo "normal" en un niño down es el desplazamiento sentado, con impulso de talones, obviando el gateo en cuadrupedia. Nuestra observación nos ha permitido ver que ello solo aparece en

realidad en niños que han sido precozmente sentados. No hemos encontrado ningún niño hipotónico que no gateara en cuadrupedia cuando se han respetado las pautas de su desarrollo posturo-motor fisiológico.

Bibliografía

Chokler, M.(1988). Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor.Buenos Aires.Ediciones Cinco.

Denis, P.(1990). Risques encourus par le prématuré hospitalisé en neonatologie de s'orienter vers une pathologie psychosomatique. Memoire de Licence en Psychologie Clinique.Université Paris VII.

Fleming, I. (1978). Desarrollo normal del lactante y sus desviaciones. Editorial Panamericana.

Pikler, E. (1985). Moverse en libertad. (Trad. G.Solana) Madrid. Narcea.

Quiroga, A. P. de (1991). Matrices de Aprendizaje. Buenos Aires. Ediciones Cinco.

Szanto-Feder, A.(1982) Developpement Psychomoteur de la Première Enfance. Thèse de Doctorat 3ème Cycle. Université Paris VIII.

Wallon,H.(1982).La vie mentale. Editions Sociales. Paris.

Wallon,H.(1959). La maladresse, Enfance, N° 3-4 .Paris.

Noemí Beneito. Profesora en Pedagogía Terapéutica, especializada en Psicomotricidad y Estimulación Temprana en Facultad de Medicina de Paris IV. Psicóloga Social.Profesora de la Universidad del Museo Social Argentino.

Myrtha Chokler. Lic. en Fonoaudiología, Psicomotricista y Psicóloga Social. Profesora Titular de la Universidad del Salvador.Autora del Libro "Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor" E.Cinco.



Hiperlaxitud

Afectos y manifestaciones tónico - musculares

Agnes Szanto - Feder

Para comenzar quiero citar al doctor Michel Hagg con su observación de un bebé mal sostenido por su mamá y comentado por Mrs. Bick: "Ese bebé no podía sostenerse para nada, ¿Qué hizo para ello? Apretó tan fuertemente sus músculos, uno con otro, que quedó muy tieso, como cuidándose de no desarmarse". Ajuriaguerra y otros consideran que la hipertonía, la tensión excesiva, las reacciones tónicas en crispaciones del bebé corresponden al displacer.

Cuando se trata de sensación de falta de sostén o de pérdida del equilibrio o de miedo a desmoronarse (se répandre), hay angustia, forma extrema del displacer.

Se puede suponer que ella impregna de un tono negativo los afectos en los cuales participa.

El holding de Winnicott, la maintenance de Ajuriaguerra aluden a estos factores: sostén, equilibrio y preservación de la unidad del cuerpo.

El conocimiento preciso de aquello de lo que el niño es capaz en cada estadio de su evolución, para preservar una parte cada vez más importante de su equilibrio y su unidad, puede sernos de una ayuda preciosa para reasegurarnos mejor en la tarea en la que estamos implicados. Lo que se pone en riesgo es su sensación de seguridad, su calma y las condiciones de un verdadero diálogo tónico postural.

La observación minuciosa y el análisis de los movimientos antes de la marcha, nos dan algunos elementos de este conocimiento.

Hemos comprobado que: - el bebé posee medios en evolución constante para **prevenirse** a través de las crispaciones o hipertonías globales o localizadas, contra las situaciones de falta. ¿Falta de qué exactamente?

Falta de sensación de un sostén suficiente o de un equilibrio estable; sensación que está en función de su

nivel motor. El sostén de la cabeza hacia el mes, o la posición sentada hacia los cuatro meses son ejemplos de esto.

Pensamos con Wallon, que esas formas de prevención dan cuenta de movimientos pasivos, en reacciones reflejas a una estimulación del medio, que es sentida como peligrosa para el cuerpo, en lugar de movimientos activos que el niño organiza a partir de una motivación originada en sí mismo.

Otros medios del bebé, otras capacidades, han sido estudiadas por la Dra. Emmi Pikler, cuando analizó el desarrollo motor autónomo antes de la marcha. Para utilizar las expresiones de Emde: "el niño posee un repertorio de comportamientos motores, base de su actividad, preadaptados a la evolución que, activados en su momento, se expresan en una suerte de actualización de ese repertorio, mostrando el desarrollo de sus comportamientos motores sin crispaciones, sin hipertonías. Esos movimientos y posturas sorprenden por su armonía, la sensación de seguridad y la comodidad que parece tener en relación a lo que se siente capaz de hacer".

El análisis de los filmes, imagen por imagen de esos movimientos y posturas, confrontados con las leyes elementales de la física, me ha permitido constatar que cada estadio corresponde, en el orden de su aparición, a una complejidad creciente de medios de la que el niño dispone para permanecer dueño de la estabilidad de su equilibrio.

Otro nivel de análisis permite situar sobre el cuerpo mismo del niño, las superficies y los puntos de apoyo que le son necesarios para sentirse suficientemente sostenido (ya que son aquellos que él organiza por sí mismo) y a no sentirse desparramado, diseminado.

Esos son elementos de una gran utilidad, si se le



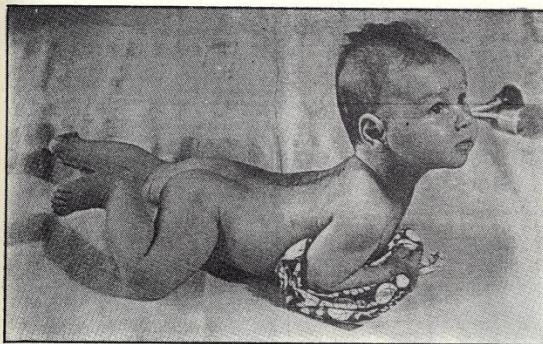
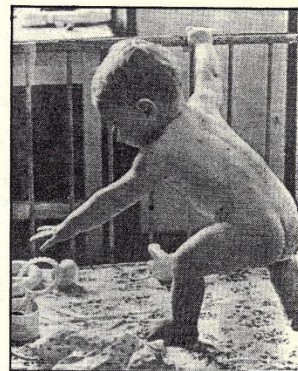
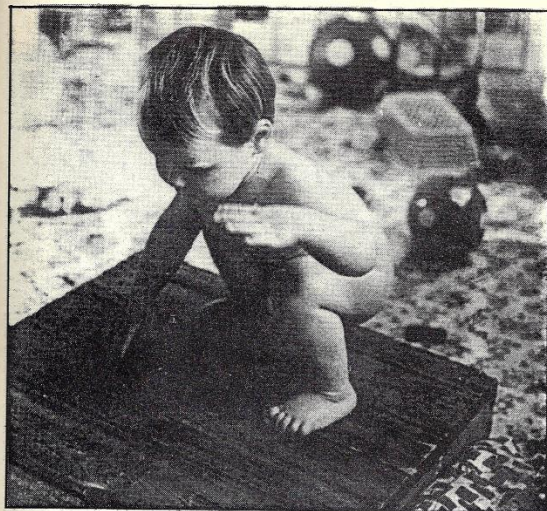
quieren evitar al niño crispaciones, en la manera de tomarlo, sostenerlo o dejarlo. Les doy un ejemplo preciso: el sostén que el adulto hace a lo largo de todo el tronco del niño, comprendiendo también la cabeza, corresponden a los estadios motores, en que todo el tronco está aún en contacto con la superficie de apoyo en ocasión de su actividad cotidiana, pero además parece importante, que este sostén de la cabeza y el tronco sean solidarios, es decir, es de suma importancia, que en el curso de los primeros meses, sean realizados con un mismo brazo y mano, pues el período en que el niño aprende, experimenta la vivencia de su cohesión, de su propia unidad.

El análisis imagen por imagen, permite además destacar, otro factor presente en esos movimientos: la tonicidad del cuerpo entero parece estar distribuida de tal manera, que cada músculo, cada fibra, pueda modularse según las necesidades de la armonía del conjunto: es eso que Ajuriaguerra con Wallon llamaron la "melodía kinética". Ahora bien, esto supone un estado tónico global ni hipo ni hipertónico: ni flácido ni crispado, ni siquiera localmente. Ese tono del niño activo y armonioso en sus gestos es llamado por nosotros de distensión tónica.

Se supone que él contribuye a impregnar de un tono positivo los afectos en los que participa: esos son los elementos de gran utilidad en la manera de tocar a un niño cuando nos ocupamos de él, al tomarle sus miembros, al cambiarlo de posición. Igualmente, solicitando su participación activa en eso que le va a suceder, a nivel de sus medios momentáneos, buscamos preservar ese estado de distensión tónica. Se evita provocar en él, la sorpresa de una tela fría sobre su piel, o cuidando al ubicar la manga de su camisa en el brazo en lugar de tironear el brazo hacia la manga (esto provoca en el bebé, una crispación en reflejo elemental contra el desmembramiento)

Las imágenes que presentamos aquí ilustran lo que queremos decir.

Para concluir: en la medida en que la sensación de pérdida de apoyo, de fragmentación, de pérdida de equilibrio, o de crispaciones debidas a otros factores, sean asimilables a un cierto sufrimiento, preservarlo al bebé de el es un acto que corresponde a una necesidad de seguridad y de bienestar. La competencia que el niño hace aparecer en su motricidad autónoma, según Pikler, en relación a su propia seguridad, nos permite comprender la naturaleza de esa necesidad y nos da medios claros para responder a ella.



Dentro de la tendencia actual de nuestro trabajo, llevada sobre todo a la prevención, ofrecer estos elementos preciosos a los profesionales o a los padres (sobre todo si han tenido la ocasión de experimentar por sí mismos sensaciones análogas) contribuye a agudizar el ellos, una sensibilidad empática, volcada hacia el bienestar corporal del bebé, y por tanto a su mejor comprensión y mejor diálogo tónico y global con él.

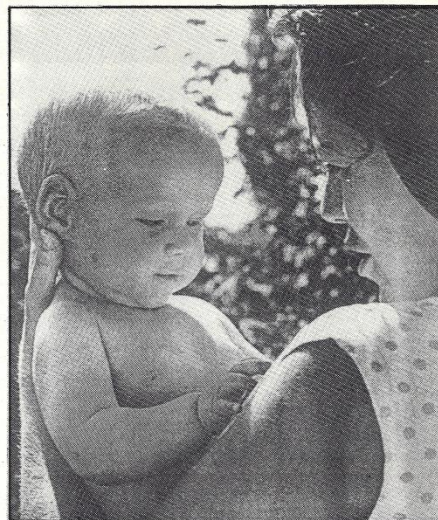
Notas:

1. En francés, en el original "se répandre": derramarse, repartirse, distribuirse, esparcirse, desarmarse, extenderse, desparramarse. (N.de T)

Traducción del francés: Noemí Beneito-Myrtha Chokler

Agnès Szanto Feder, Doctora en Psicología Genética de la Universidad de París. Nació en Hungría. Vive en París desde 1956. Autora de gran cantidad de trabajos referidos al desarrollo y la educación del niño sano. Vicepresidenta de la Asociación Pikler-Loczy de Francia.

Fotos y Dibujos: Marian V. Reisman, para Emmi Pikler. *Laßtmir Zeit*. Pflaum Verlag, München, 1988.



Taller de Experiencias Creativas

Integración de técnicas corporales, plásticas y grupales.

Atención particularizada.
Jornadas Mensuales

Nélida Alvarez
Psicóloga social • Docente de plástica

Rocamora 4342 • Tel.: 862-7273



"Las burbujas de la imaginación"
Diseños Exclusivos

Lic. Jorge O. Rodríguez Marino
Únicos Fabricantes autorizados:

Charcas 4588
(054-01) 771-4546 CAP.FED.

Buenos Aires-Argentina
Industria Argentina

Patología de la didactogenia

José Cukier

"Enrique IV...¿Se puede estar quieto pensando en que hay uno que se ufana en convencer a los demás de que vosotros soís como os ve él..."
"A todo el mundo conviene hacer creer que algunos son locos, para tener la excusa de encerrarlos. ¿Sabes por qué? Porque no se soporta oírlos hablar..."

Introducción

La experiencia como supervisor de psicopatología en hospitales generales, me llevó a reflexionar acerca de una serie de síntomas, que observé con mayor frecuencia en población de edad escolar.

Investigando el problema, tomé nota que muchos de los factores

desencadenantes provenían del sistema educativo.

Intento con esta presentación, agregar otro punto de vista más, a la comprensión de parte de la psicopatología que concurre a nuestros hospitales.

Pienso que parte de nuestra tarea, es también estimular el enlace con otros especialistas. En este caso con los educadores.

Presentación

Este trabajo no es un estudio concluido. Por el contrario, son aperturas acerca de un problema más abarcativo.

Me refiero a la didactogenia. Sugiero denominar así, a la pa-



tología inducida por la enseñanza, por extensión del significado atribuido comúnmente a la palabra iatrogenia. (iatrogenia: del griego iatros (médico), significa lo originado en el médico).

El uso popular extiende el sentido, a la enfermedad producida por el médico.

La Academia Argentina de Letras, consultada acerca de la validez del término dice que "... podría expresar lo originado en la enseñanza..." Pero cabe preguntarse, ¿es posible evitarla?. Como dice Freud, educar, junto con gobernar y analizar, son tres tareas imposibles.

Enfocaré la didactogenia como un trastorno inducido en el educando, por la personalidad narcisista del educador.

Este trastorno producido en el educando es culturalmente aceptado como normalidad, y desmentido como patología.

Se puede producir así, una normalización de la patología. Se pone de manifiesto en el momento que la pulsión de saber y una forma particular del educador hacen su encuentro. No me refiero al docente en particular, sino a una gran mayoría de personas que, en función educadora tienen algún rasgo de estos. Tampoco todos los educandos sufren iguales consecuencias.

Dos citas de Freud para sustentar este punto de vista:

a) En *Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis*² "... se tratará pues, de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y luego habrá de tenerse en cuenta que los objetos de la influencia educadora entrañan muy diversas disposiciones constitucionales, de manera que un mismo método no puede ser igualmente bueno (o malo) para todos los niños" (el agregado entre paréntesis es mío).

b) En *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*³

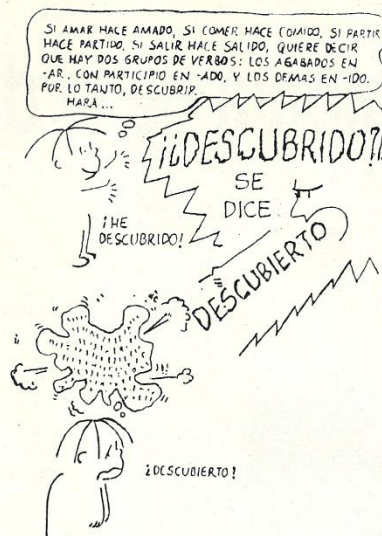
"... la investigación puede, en primer lugar, compartir la suerte de la sexualidad, y entonces queda coartado, a partir de ese momento el deseo de saber y limitada la libre actividad de la inteligencia, quizá para toda la vida tanto más cuanto que poco tiempo después queda establecida por la educación, la intensa coerción religiosa del pensamiento..."

El educador narcisista tiene un conflicto básico:

La realidad que marca el educando marcándole la castración, la pérdida de la omnipotencia, las diferencias. Intenta anular mediante la desmentida, el sentimiento de aniquilación producido por la muerte del padre, trata de sostener la ilusión de que hubo un genio del cual, él, es el portavoz. Puede que sea no solo el portavoz, sino solo que también produzca nuevas ideas y encarne al genio, y en el discurso de este educador, se mantiene vivo al genio. O puede ser portavoz único, concesionario privilegiado y generador de ideas.

Fuerza esta ilusión que tiene de sí el educando, pero cuando éste, mediante preguntas, le desacredita la relación con el genio, el educador se vuelve autoritario para sostener que hay alguien omnisciente.

-El educador suele transformar en activo lo que sufrió pasiva-



mente. Podemos inferir un momento inicial en que la realidad para el niño, luego educador narcisista, perdía coherencia y no la entendía, posiblemente porque sus padres sellaban las preguntas, interfiriendo el desarrollo y la investigación. Quedaba con falta de comprensión, y este fracaso se mantiene como compulsión repetitiva.

-Las defensas básicas en el educador narcisista son la desmentida y la desestimación.

Cuando *desmiente*, necesita crear en una exterioridad determinada, algo para suplir el déficit.

Más adelante me ocuparé de los dobles que el educador intenta ubicar en el educando.

En la *desmentida*, el educador pretende refutar la realidad del educando e intenta que éste desestime.

Para lograrlo puede poner en juego el uso de contradicciones lógicas, semánticas, pragmáticas, respuestas que desvían el pensamiento; puede intentar quebrarle al

interlocutor la relación con la sensorialidad. Que no crea lo que ve, ni en los sentimientos, ni en la forma de pensar convencional. El educador pone en juego estos mecanismos e intenta que el educando los padezca. Si el educando no se rebela ante el educador, el educando desestima. Si el educando sí se rebela, obliga al educador a rectificarse o a desestimar. Cuando el educador *desestima*, cree que el educando es un trasgresor que desmiente a costa del educador. En esta interacción, el educando es objeto de una violencia mayor que la autoritaria. En esta última se hace callar al otro, pero este otro mantiene la capacidad de pensar. En cambio en la desmentida, puede imposibilitarse la posibilidad de pensar del otro, y con ello arrancarle a este otro la convicción y hacerle creer lo no creíble.

El educando corre riesgos cuando el educador sostiene reiteradamente la desmentida.

Pero una sola condición no es suficiente. Requiere además, de la disposición previa del educando, de un medio familiar abandonante, de ciertas políticas educativas y de instituciones rígidas lideradas por educadores fascinantes. Este sistema pone al alumno en riesgo de oligofrenizarlo porque no puede pasar al pensar activo, sino que permanece pasivo ante el pensar del educador; riesgo de enloquecerlo cuando el contexto avala que la realidad sensorial es diferente al registro perceptual del educando.

Se produce en el educando una contradicción lógica entre dos afirmaciones: una que proviene de la palabra oída -el contexto- y otra afirmación que proviene de la propia percepción. El efecto didactogenico se instala, no por la contradicción, sino por la imposibilidad de cuestionarla o de huir. Asimismo, el educador suele estar sometido a políticas educativas que están en contradicción lógica con sus percepciones y hace a su alumno, lo que él padece. Otra cita de Freud para cerrar estas consideraciones acerca del educador. En 1913, en *Múltiple interés del psicoanálisis*⁴ "...sólo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil, y nosotros los adultos, no comprendemos a los niños porque no comprendemos nuestra propia infancia. Nuestra amnesia infantil es la prueba de cuán extraños a ella hemos llegado a ser..."

El educando

¿En qué consiste un pensamiento inconciente? En *El Yo y el Ello*, Freud habla de un desplazamiento de la energía anímica en el camino hacia la acción. Este desplazamiento es puramente interno, es un acto puramente psíquico, opuesto a las impresiones sensoriales y a las vivencias.

Freud distingue, dos clases de actos psíquicos: desarrollo de afecto

y pensamiento.

El desarrollo de afecto, implica un desprendimiento de la libido que llega a la conciencia sin necesidad de mediaciones. El pensamiento inconciente implica un desplazamiento pulsional de un espacio psíquico a otro, y que exige procesos más complejos para acceder a la conciencia.

Poner el acento en los actos puramente internos, implica considerar el aparato mental, no sólo como un derivado del percibir con sus representaciones. Considerarlo así, sólo como inscripciones, es pensar en el aparato como una tabla rasa.

En cambio, el psiquismo es el resultado de una serie de operaciones que lo constituyen según criterios estructurantes.

El psiquismo no permanece pasivo a la espera de inscripciones, el

saber implica una actividad. No obstante, al estudiante lo solemos llamar alumno; ¿qué significa la palabra alumno? El diccionario Latín-Español de Agustín Blázquez-Fraile⁵ dice: Alumno, as, âre, âvi, âtum (de âlo). Criar, educar - Âlumnus-i (de âlo), niño que se cría o educa. Âlo, is, ere, âlui, âlitum o altum (de origen incierto), mantener - sustentar, alimentar, criar, educar. ¿Puede sostenerse, entonces, que la condición de alumno implica solamente una condición pasiva? (mantener, criar, educar), o es que la palabra alumno también encierra una desmentida? La desmentida de un saber activo del educando y autónomo respecto al educador...dejo el interrogante abierto para mis lectores. Las distintas lógicas que rigen el pensar inconciente, constituyen conquistas psíquicas diferentes según el momento evolutivo.



Ana es desordenada.



Pedro es abilico.



Carlos es un acurterial



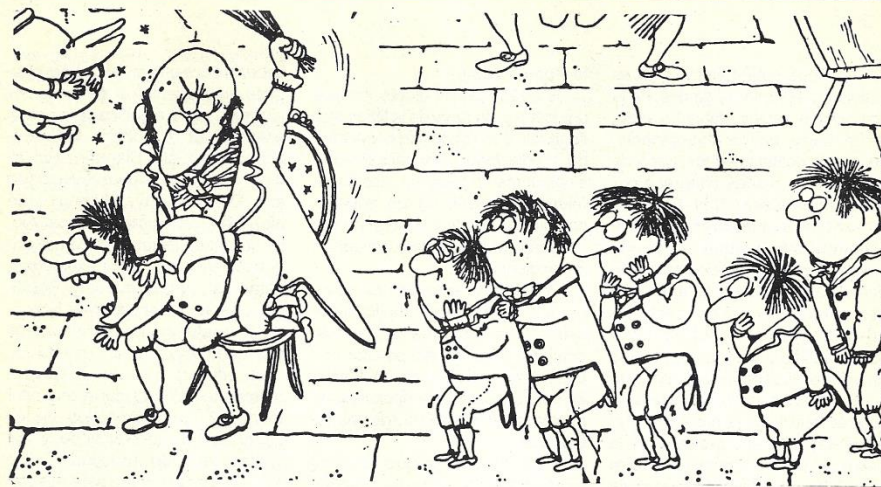
Luisa es demasiado tímida.



Solo Juan es normal.



Firmado: la maestra



Según la *forma*, podemos diferenciar los siguientes pensamientos:

-En la forma del pensamiento *totémico*, el ideal es prácticamente accesible, y es una tentativa de procesar los duelos por la pérdida de la omnipotencia. Esta es proyectada en el ideal. Necesita además disponer de una lógica para crear el sustituto.

Parte del supuesto de la indiferenciación animal-humano.

-En el pensamiento *mítico* se conquista la diferencia animal-humano, la lógica supera la anterior y corresponde a la de las operaciones concretas que hace inteligible la diferencia entre trabajo y juego.

-En el pensamiento *religioso*, puede tomar a una persona como ídolo pero con el argumento de que la única razón por la que se la toma es porque es el representante de dios. Requiere un pasaje de la inteligencia, de las operaciones concretas a las más abstractas. Sobreviene durante la pubertad. El ideal del Yo se hace más abstracto, menos perceptible, más abarcativo y más omnipotente.

-Pensamiento de la *cosmovisión*, Mantiene la noción de abstracción y

eternidad pero sin marca de fe ni divinidad. Encierra la posibilidad de conflicto que se resuelve con una futura reunión de formas.

Hasta acá estos pensamientos son totalizantes, el ideal del Yo aparece como totalizador y proyección de la ilusoria totalidad del Yo.

-Pensamiento *científico-ético*, se pierde la ilusión de la identificación con un todo, el ideal es irrealizable y el pensamiento es fragmentario. El pensamiento es científico por lo fragmentario y ético por lo irrealizable del ideal.

-Hay producciones mixtas entre ideales menos complejos y otros más abstractos, como formaciones transaccionales. Superada la transacción, el ideal más complejo puede pasar a subsumir el ideal complejo precedente.

Algunas interacciones

Freud, en *Lo Siniestro*⁶ dice: "...el tema del 'doble', ha sido investigado minuciosamente, bajo ese mismo título, en un trabajo de O. Rank⁷. Este autor estudia las relaciones entre el 'doble' y la imagen en el espejo o la sombra, los genios tutelares, las doctrinas animistas y el temor ante la muerte..." Cuando

el educador desmiente la realidad del educando, recrea en la exterioridad a un doble que duplica especularmente al maestro. Así conjura la castración. Este doble es proyectado en el alumno y el educador no se diferencia del educando. El ideal del Yo del estudiante y el ideal del Yo del educador son vistos especularmente por éste. En la supuesta igualdad, el profesor no reconoce los distintos tipos de pensamientos preconcientes, acordes con cada período evolutivo del estudiante. También desmiente el educador las diferencias de cada uno de los educandos entre sí, en qué situación se encuentra cada cual. Algunos alumnos han llegado al nivel de pensamiento que la institución escolar y el educador esperan de ellos. Otros no han llegado.

Cuando institución y educador desconocen las diferencias que los estudiantes tienen entre sí, imparten una enseñanza aparentemente igualitaria. A todos los educandos la misma enseñanza. Pero el *efecto* que produce es paradójico, acentúa las desigualdades de los educandos entre sí y de los educandos con el educador.

Las desigualdades de los alum-



nos entre sí se acentúan porque estudiantes de distintos niveles de evolución en su pensamiento preconciente, reciben idéntica información. Entonces el alumno de nivel más evolucionado puede recibir información insuficiente y queda carente de estímulo (puede distraer la libido disponible a través de la descarga en la acción generando "trastornos de conducta"). El alumno de nivel menos evolucionado, puede recibir información que aún no puede comprender (puede generar "retrasos mentales").

Las desigualdades entre el educando y el educador se acentúan cuando el educador pronuncia su discurso educativo, desde un pensamiento, por ejemplo, científico-ético, y el interlocutor se encuentra en un pensamiento de nivel evolutivo anterior (por ejemplo, mítico). Este último no puede acceder al pensamiento del profesor, si no median los pensamientos intermedios. El alumno no puede acceder al educador, la distancia se agranda. El educador puede intentar el acercamiento al educando con refinamientos pedagógicos, medios audiovisuales, recursos y métodos; pero son estériles en tanto manten-

ga la desmentida de la realidad del alumno. En cambio, puede acceder al alumno, regresando a estadios anteriores de su pensamiento (en el ejemplo que nombré antes; del científico-ético al mítico), pero necesita para ello aceptar las diferencias, (salidas del narcisismo) y levantar la amnesia infantil.

Para comprender mejor algunas interacciones didactogénicas, estimó necesario desarrollar previamente el concepto acerca del educador y sus dobles.

El doble imagen. En este se privilegian los rasgos del objeto. El educador, para desmentir un primitivo sentimiento de naufragio (como dije antes, por la castración; muerte del padre) apeló a un doble omnipotente que lo reasegura y le garantiza la supervivencia. Este doble, proyectado en el educando, apun-tala su imagen. Necesita que el educando a todo le diga que sí. Cada acto del educando que arruina su imagen, le arruina la omnipotencia, le provoca sentimientos de vergüenza y humillación. El educador siente que pierde la coordinación motriz de sus movimientos. No se escucha. Pierde imagen visual y acústica, y al no escucharse no

tiene coordinación sobre lo que dice. Los alumnos le "hacen pasar vergüenza". Pero esta imagen que lo arruina, es la propia, que vuelve aparentemente desde la exterioridad y del interior del educando. Un ejemplo. El educador conoce superficialmente su tema y necesita dar imagen de profundidad. Para ello, intenta impactar, como forma de ordenar que no le pregunten. Si le preguntan, puede descalificar la pregunta o atacar porque se la hacen. Da un doble mensaje ("créame porque sé en profundidad, y a la vez, desconfíen porque no sé responder a la pregunta y sólo la ataco"). Puede inducir a la oligofrenización del otro. Busca educandos "a su imagen y semejanza".

El doble sombra. El concepto sombra, en relación a los estados afectivos, ha sido tomado en la literatura. Recordemos por ejemplo a Santos Vega, de Rafael Obligado:

"Cuando la tarde se inclina
sollozando al occidente,
corre una *sombra doliente*
sobre la pampa argentina,
y cuando el sol ilumina
con luz brillante y serena
del amplio campo la escena
la *melancólica sombra*
huye besando al alfombra
con el afán de la pena..."

En el doble sombra se privilegian las *expresiones* faciales y la unificación de un cuerpo en torno a estados afectivos. El educador proyecta su sombra afectiva en el educando y la lee en el rostro de éste. Cuando el educador pierde su función, hace depositario de sus vivencias al estudiante, para que éste sea caja de resonancia de sus problemas. Un ejemplo. El docente que deliberadamente no le pone a su estudiante la nota merecida, sino más baja para "estimularlo". Le hace padecer a su doble los efectos sádicos del Superyo, y crea una cara de tristeza. Un doble que nunca será reconocido, padece lo mismo que su maestro. Es una sombra, o "un alma en pena" que sigue a su educador. Tal como dice Atahualpa Yupanqui:

"A veces sigo mi sombra
a veces viene detrás
pobrecita si me muero
con quién va a andar"

Existe en este tipo de doble, la idea de que la sombra, el alma, pervive, aún en su ausencia del cuerpo, y que siente nostalgia por éste.

El doble espiritual o "alma tutelar".

Supone que la realidad es sólo réplica de una idea. El mundo es deleznable, sólo existen las ideas abstractas enigmáticas, que se descifran con una clave unificadora. Su discurso, puede ser críptico, se aclara sólo cuando él comunica la clave que da coherencia y forma a lo que dice. A esta clave acceden los que están en comunión espiritual con él.

Este educador supone que al estudiante hay que sacarle el "jugo".

Entiende que al educando hay que sacarle lo mejor, la esencia, apelando a la unión del espíritu con espíritu.

Para este educador, "lo esencial es invisible a los ojos".

El doble orgánico. Este educador es por lo general una personalidad sobreadaptada y busca rendimientos a costa de procesos orgánicos propios y del educando. Al descargarse en estos, procura mantener su propia homeorhesis (concepto de la biología, que alude a la homeostasis, pero no estática, sino con cierta direccionalidad, por ejemplo, hacia el crecimiento).

Ofrece contenidos inadecuados al tiempo de aprender, generando estados de intoxicación en los estudiantes (semejantes a los que padece el educador). Los estudiantes suelen tener respuestas intelectuales adecuadas, a costa de la enfermedad orgánica (úlceras, diarreas, diabetes juvenil). El educando, como doble que es, es transformado en "sangre de mi sangre" o "carne de mi carne".

Si el educando se rebela, provoca el retorno del doble sobre el educador, y el maestro sufre la enfermedad psicósomática. Ejemplo, "los alumnos me van a enfermar", "me matan de mala sangre", "salgo mareado de dar clases".

Si el estudiante no estudia, le significa al educador una herida narcisista que busca ser restituida con mayores exigencias y pedidos superyoicos difíciles de cumplir y de efectos paradójales.

Tal interacción produce un desgaste en el docente y el estudiante, con síntomas de depresión, impotencia y pérdida de interés por la tarea compartida.

Este educador suele tener un discurso de tipo especulativo económico en que se usa la enseñanza con fines secundarios (prestigio personal u otros dividendos dentro de marcos legales).

Ahora desarrollaré algunas interacciones didactogénicas.

a) Transformación pasivo-activo. Freud en *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci* dice: "...del ansia del saber del niño testimonia su incansable preguntar que tan enig-

mático parece a los adultos mientras no se dan cuenta de que todas estas preguntas no son rodeos sino alrededor de una cuestión central (...) la investigación recae sobre el origen de los niños (...) el niño rehúsa creer los datos que sobre esta materia le suelen ser proporcionados..."

Por más que los padres le den buenas respuestas desde su perspectiva, el niño igual no cree y este descreer, dice Freud, inicia su independencia intelectual. El niño no cree porque aún no está en condiciones. Es un fracaso universal, incitante para seguir pensando, como dice Freud "es el prototipo de toda labor intelectual".

Otro tipo de desautorización, tiene que ver con mantener la ilusión que está al servicio de defenderse del displacer. El niño no quiere escuchar para cuidar su narcisismo frente a la realidad. Está en condiciones de creer, pero no le gusta lo que le dicen. Es una defensa universal, una actitud hostil frente a la palabra oída del padre. Cuando aparece la tendencia a desautorizar la palabra oída, a pesar de ser valedera, suele ocurrir que los padres tengan una actitud desautorizante entre su propia palabra, desautorización de los padres entre sí; desautorización del padre, de una función como padre insuficientemente desarrollada; desautorización desde la función de su propia palabra; por ejemplo: "haz lo que yo digo pero no lo que yo hago". En esta frase, su propia palabra queda desautorizada por su hacer. Así se constituye un núcleo didactogénico en el educando, que luego se repite activamente.

El fracaso en la didactogenia, deriva del insuficiente vínculo con los padres. Es necesario distinguir los dos tipos de fracaso. El primero es estimulante; el segundo tipo de frustración está ligado al narcisismo de los padres, interfiere las preguntas, su desarrollo e investigación.

b) Imperativos categóricos. Tabú del pensar. Saber enciclopédico. recuerdos póstumos. Otras consecuencias de la relación desmentida-desestimación.

En la persona que escucha un maestro, la primera vez que lo escucha, aunque no lo entienda piensa: si él lo dice por algo será.

Remite a momentos en que la mente infantil aunque se le explique el por qué de las cosas no las puede entender.

Entiende que son porque sí. Escucha imperativos, lo que no significa necesariamente despotismo del educador (aunque puede usarse despóticamente).

Un educador sabe que en un comienzo, es escuchado por el educando como un *imperativo categórico*. Este irá constituyendo el Superyo.

Posteriormente, el Yo conquistando las razones. Cuando se interfiere la conquista de estas razones, los imperativos se mantienen como tales. Con ello la dependencia del educando y perpetuación del poder del educador.

-La pulsión de saber puede no encontrar el camino para un pensar preconiente frente a la prohibición y se instala el *tabú del pensar*.

-El interrogante que viene de la pulsión es asumido por el Yo como propio y a este interrogar se le da un *saber enciclopédico ya constituido que obtura los interrogantes*. Pueden reprimirse los interrogantes y rellenarse con conocimientos enciclopédicos (memorización-repetición).

-Las respuestas inadecuadas al momento evolutivo pueden quedar inscriptas como *recuerdos póstumos*, a la espera de ser comprendidos, una vez pasada la vivencia. A posteriori, son comprendidos y pueden o no tener efecto traumático según el contenido. Recíprocamente, el educador puede entender que la no comprensión del educando es por déficit del aprendizaje o



BEN MINOS... EJEM... TENÉIS QUE SABER QUE, B EN... LAS FLORES TIENEN UNA PARTE MASCULINA Y... Y UNA... EJEM... FEMENINA... ENTONCES LAS ABEJAS, BIEN, EJEM...



error del educando. Toda vez que el interrogante es obturado, se evita la interacción, la toma de decisiones y la autonomía conseguida.

Este problema del destiempo lo toma Freud, en la relación del niño con una madre seductora, ante la cual no está en condiciones de responder.

La desmentida del educador, conjuntamente con la desmentida de la institución educativa y sostenida por programas de estudio inadecuados, induce a la desestimación por parte del alumno. Esta desestimación, puede manifestarse como trastorno de conducta, distracción, agresividad marcada, sexualidad exacerbada.

Cuando se detectan estos síntomas, suelen evaluarse como trastorno individual del educando (que puede serlo), pero desmintiendo una vez más el efecto didactogénico de esta enseñanza.

c) La escisión del Yo del educando.

Freud en *Fetichismo*⁸ dice "...de modo que en el niño fuesen tolerables ciertas reacciones que inevitablemente deberían causar grave daño al adulto..."

En la mente infantil, la desmentida y consiguiente escisión del Yo no es patógena hasta cierto momento del desarrollo. Esta escisión le sirve al educando para mantener el autoerotismo como resistencia para adecuarse a la cultura.

Una parte del Yo, el Yo de realidad, se relaciona con el educador.

La otra, el Yo de placer, con el deseo.

Cuando el educador mantiene o estimula la escisión con mensajes inadecuados a las lógicas en juego del educando, el Yo de realidad de éste no aprende. Porque no vivencia; ésta se encuentra afectada al deseo.

Sin vivencia no hay huella, sólo pseudoaprendizaje y memorización.

El Yo de realidad intenta defenderse y se distrae. Se producen

falsos intercambios con acumulación de información inmodificada. El educando organiza un seudoconocimiento sobreadaptándose, con excesiva dedicación de tiempo para el logro de sus objetivos. Los rendimientos no están acordes con el esfuerzo demandado.

d) Una reflexión más:

El educador, avalado por instituciones y políticas educativas que desconocen al educando, puede reproducir masivamente la inducción de patología didactogénica.

Asistimos a la "clonación".

Es decir, reproducción indiferenciada de "sujetos", idénticos entre sí y réplicas del modelo ideal que propone la representación grupo de la institución y el educador.

Pero esto será motivo de futuros desarrollos.

Puntualizaciones finales

Si bien el agente principal de esta patología es el educador, no pretendo referirme sólo al docente sino a todos aquellos que educamos en todos los lugares donde se educa: en el sistema educativo, en los medios masivos de comunicación, en la familia.

En la didactogenia, se planifica qué y cómo enseñar, sin tener en cuenta a quién, sin confrontar empiria y teoría.

Se apunta por lo general a desarrollar determinadas estructuras intelectuales, evitando lo afectivo, personal, histórico y vincular.

La finalidad es obtener rendimientos que no son disfrutables ni aprovechables.

No obstante, un educando necesita del educador. ¿Por qué lo busca? Porque hay algo de la pulsión, no enteramente satisfecho, que insiste reiteradamente. Insiste y mantiene abiertos los interrogantes, buscando un camino. Un camino diferente del percibir y del vivenciar, que el educador puede ayudar a satisfacer en parte.

Apéndice

A manera de síntesis, resumiré la sintomatología que he podido detectar hasta ahora.

Trastornos de conducta. Retraso mental. Memorización. Repitentes. Úlceras. Anorexia. Bulimia. Diabetes. Diarrea. Agresividad. Exacerbación de la sexualidad. Tabú del pensamiento. Imperativos categóricos. Recuerdos póstumos. Escisión del Yo. Distracción. Desmentida. Sobreadaptación. Seudoconocimiento. Estimulación del sadismo. Estimulación a la trasgresión. Depresiones. Estimulación de actividades autoeróticas.

BIBLIOGRAFIA

Academia Argentina de Letras: Comunicación personal. 1987.

Asociación Psicoanalítica Argentina. Simposium. El Psicoanálisis y la Sociedad Contemporánea. "Educación y Psicoanálisis". 1987.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores S.A. México 1979.

Sigmund Freud. "Tres ensayos sobre una teoría sexual". 1905. OC BN Madrid. 1972

"Teorías sexuales infantiles". 1908. OC BN Madrid. 1972.

"Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci". 1910. OC BN Madrid 1972.

"Ensayos. Los dos principios del suceder psíquico". 1911. OC CII. BN Madrid. 1948.

"Totemy Tabú". 1913. OC BN 1948.

"Múltiples intereses del psicoanálisis". 1913. Interés pedagógico. OC. V.II. BN Madrid. 1948.

"Psicología del colegial". 1914. OC BN Madrid. 1972

"Introducción al narcisismo". 1914. OC BN Madrid. 1972.

5º Congreso Internacional de Psicoanálisis. Budapest. 1918.

"Lo Sinistro". 1919. OC BN Madrid. 1972.

"Psicología de las masas". 1921. OC BN Madrid. 1948.

"Neurosis y Psicosis". 1924. OC BN Madrid. 1948.

"El porvenir de una ilusión". 1927. OC BN V.I. Madrid. 1948.

"Fetichismo". 1927. OC BN Madrid. 1972.

"El malestar en la cultura".

1930. OC BN Madrid. 1972.

"Nuevas aportaciones al psicoanálisis". 1932. OC BN Madrid. 1948.

"La escisión del Yo en el proceso defensivo". 1938. OC BN Madrid. 1972.

Moisés y el monoteísmo. 1939. OC XX Santiago Rueda. Bs.As. 1955.

André Lapierre y Bernard Aucouturier. El cuerpo y el inconciente en educación y terapia. Edit. Científico Médica. Barcelona. 1980.

David Liberman. Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico. Ed. Galerna. Bs.As. 1971-1972.

David Liberman y David Maldavsky. Psicoanálisis y semiótica. Paidós. Bs.As. 1975.

David Maldavsky. "La lógica de los procesos psíquicos en cuadros narcisistas". Asociación Psicoanalítica Argentina. Revista de Psicoanálisis. V.XXXVII. 1980.

"Teoría psicoanalítica del pensar" Asociación Psicoanalítica Argentina. Revista de Psicoanálisis. V.XLI. 1984.

"Puntualizaciones teóricas sobre algunas transformaciones psíquicas durante la latencia, la pubertad y la adolescencia". Espacio. 1984.2.

H. Nunberg y E. Federn. Actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena. Edic. Nueva Visión. Bs.As. 1974.

F. Sebastian. Diccionario Griego-Español. Ed. Ramón Sopena S.A. Barcelona. 1954.

Francesco Tonucci. Con ojos de niño. Ed. Barcanova. S.A. Barcelona. 1987.

José Cukier. Médico psicoanalista. Profesor de la Universidad de Buenos Aires. Didacta de la Asociación Psicoanalítica Argentina.

Notas:

1. Luigi Pirandello. Obras Escogidas. Tomo I. Enrique IV. Aguilar S.A. de Ediciones. Madrid. 1958. p.173.

2. OC BN 1948 pag. 857

3. OC BN 1972 T.V. pag. 1587

4. OC BN 1948 p.887

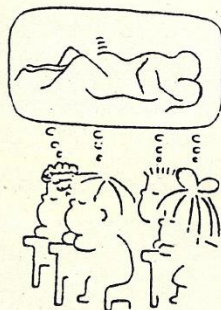
5. Agustín Blázquez-Fraile. Diccionario Latin-Español. Ramón Sopena, Barcelona, 1946. p.72.

6. OC T.VII - BN- 1972 p.2493.

7 O. Rank. Der Doppelgänger. Imago T.III - 1914.

8. OC. BN. T.V. p.1586.

9. OC. BN. T.VIII p.2995.



Primer Congreso Rosarino de Psicología
"La Clínica Hoy"

Entre el 21 y el 23 de mayo de 1992 . Centro de Convenciones y Exposiciones
 Presidente Ps. Victorio A. Macagno - Secretaría: Rioja 1250 (2000 Rosario)

Escuela Práctica de Psicomotricidad del
CIDSE

Formación teórica, técnica y personal en Psicomotricidad.

Duración: 3 años, con carácter semipresencial: Total 300 hs. cátedra.

4 Encuentros anuales obligatorios (30hs cátedra en fines de semana)

3 Encuentros anuales optativos (con profesores invitados)

Trabajos prácticos, de campo e investigación interencuentros.

Directoras: Myrtha Chokler y Noemí Beneito

Supervisión: Bernard Aucouturier

Informes: Pasaje Mason 4425.

Teléfonos: 772-2610; 862-7273 y 862-0843

Inscripción: Del 1 al 10 de marzo

Iniciación de clases: 27-28 y 29 de marzo

El CIDSE organiza:

Seminario: **Psicosemántica, Comunicación y Psicomotricidad en la educación y la terapia.**

Profesor invitado: **Ivan Darrault**, semiótico, investigador del CNRS, co-autor con Bernard Aucouturier del libro "La Práctica Psicomotriz", director de la Escuela de Reeduadores en Psicomotricidad de Tours, Francia.

17 y 18 de Julio de 1992

Cursos:

La Práctica Psicomotriz en Educación y Salud
 13-14 y 15 de agosto

La Práctica Psicomotriz II: Profundización de la Teoría y la técnica. Supervisión: 16-17 agosto.

Profesor invitado: **Bernard Aucouturier**. Tours. Presidente de la ASEEFOP, autor de La Simbología del Movimiento, el Cuerpo y el Inconsciente.

Inscripciones entre el 1 y el 30 de marzo.

Vacantes limitadas.

Jornada para maestros: **Patología de la Didáctica**

Profesor: **Dr. José Cukier**, psicoanalista.

5 de Septiembre de 1992

Informes: CIDSE Pasaje Mason 4425

Tel: 772-2610

Segundas Jornadas de Homenaje al
Dr. Enrique Pichon Riviere

"La Psicología Social: Balances y Desafíos en la Década del 90"

22 al 25 de octubre 1992

Presentación de trabajos hasta el 15/ 8 / 92

Organiza: **Primera Escuela Privada de Psicología Social**

fundada por el Dr. Enrique Pichon Riviere

Informes: 24 de Noviembre 997-(1224) Capital Federal- Tel:93-1907



CENTRO
PARA EL
DESARROLLO
INTEGRAL
DEL NIÑO

Atención a niños con trastornos de aprendizaje causados por factores orgánicos y/o emocionales

Directora: Prof. Adriana R. Lichtenstein
 Especialista en Deficiencia Mental
 Miembro de la AAP (Asociación Argentina de Psicomotricidad)

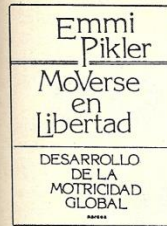
Informes: Leopoldo Marechal 1271 5°C

(1414) Capital Federal

TE: 854-9453

Horario: Martes-Miércoles-Jueves de 15 a 18hs.

COMENTARIOS BIBLIOGRAFICOS



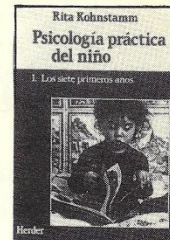
Emmi Pikler. *Moverse en libertad.*
Desarrollo de la Motricidad Global.
Narcea S.A. de Ediciones,

La autora de este libro Dra. Emmi Pikler, pediatra, estudió en Hungría, Austria e Italia. Su experiencia profesional y personal la llevó a desarrollar investigaciones sobre el papel

del adulto y su intervención en el desarrollo motor del niño.

En 1946 fue convocada para organizar y dirigir el Instituto Metodológico de Educación y Cuidados de la Primera Infancia de Budapest, conocido como Instituto Loczy, destinado a albergar bebés de hasta tres años que debían recibir cuidados prolongados por ausencia materna debida a muerte, enfermedad u otros motivos. Mediante la observación directa de los niños del Instituto Loczy, la Dra. Pikler nos presenta en esta obra un seguimiento minucioso de la adquisición de cada una de las posturas, ilustrado con dibujos, tablas y cuadros estadísticos y comparativos, poniendo en relieve la importancia de la actitud no intervencionista del adulto. Esta observación se corresponde con las propuestas fundamentales de la práctica de la autora, centradas en la tarea de evitar la aparición del "hospitalismo" entre los niños del Instituto. Los resultados positivos en este sentido se deben al desarrollo de "...un método original de cuidados y educación cuyos principales objetivos consisten en proporcionar a los niños un marco de vida estable, unos cuidados personalizados al máximo, un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y especialmente, en dejarles una completa libertad de movimiento. (Tran Thong) Este método revolucionario, desarrollado en polémica con las escuelas intervencionistas (polémica que la autora despliega en este volumen), surge de la investigación teórica y práctica despertando múltiples y ricos debates en todo el mundo. Gracias a la implementación de este sistema educativo la Dra. Pikler puede afirmar en estas páginas: "En el Instituto Loczy ha podido evitarse toda aparición del síndrome de hospitalismo. Los niños se muestran activos, llenos de interés y se desarrollan normalmente". En la presentación de este libro, Tran Thong afirma: "Las investigaciones que ha realizado la Dra. Pikler sobre el desarrollo de los niños de Loczy presentan así un valor especial. Contribuyen indudablemente a un mejor conocimiento de los estadios, leyes y factores del desarrollo funcional infantil y a un progresivo perfeccionamiento de los métodos educativos. Su obra merece ser conocida y reflexionada por todos aquellos que se interesan por los niños y su futuro".

Carolina Maulón



Rita Kohnstamm. *Psicología práctica del niño.*
Editorial Herder, 1991, 330 páginas

Dice Hans Aebli en la Introducción a la Psicología Práctica del Niño: "Hay grandes diferencias en la manera como los adultos ven y tratan a los niños. Uno ve en su propio hijo aquello que a él le hubiera gustado ser; otro ve lo que él dejó atrás y logró superar. Para tal o cual madre el niño es algo así como un juguete; para otra es el sustituto del amor que nunca tuvo..."

Hay distintas corrientes científicas, psicológicas, pedagógicas, dominadas por tendencias sociales o políticas. Por lo tanto, resulta interesante encontrar esta autora, que es capaz de poner a la mano de todos, los últimos adelantos de la investigación, pero haciéndolo de manera sencilla y clara para que la información pueda ser comprendida y manejada por padres, maestros, especialistas. Son dieciocho capítulos en los que la autora nos enfrenta al qué, cómo, cuándo, cuánto aprende un niño. Analiza las condiciones internas y externas del aprendizaje, la familia, los roles e interacciones y a partir de todo ello, la formación de la conciencia, el lenguaje y el pensamiento. En el capítulo final se integran los procesos en el contexto de la socialización. Rita Kohnstamm es redactora jefe de la edición holandesa de "Ser Padres". Conoce bien al lector interesado en la psicología del desarrollo: sus descripciones son exhaustivas, amplias y generosas.

Noemí Beneito.

Espacio's®
inflables

DE **ESPACIO'S S.R.L.**
ESCUELA DE NATACION

"Una manera diferente de aprender"

Directores: Prof. Mónica Ravel y Prof. Luis Dardik

Informes 962-0347

El primer viaje de Cristóbal Colón

Marcelo Pensotti

HISTORIA DEL CUERPO

En esta sección abierta el número anterior; el historiador continúa su ardua tarea de buscar en las fuentes e hilvanar relatos. Relatos que hacen a nuestra memoria. Memoria que nos debe ayudar a entender nuestro hoy para enfrentar el mañana.

1492-1992

Si, hace ya de estos relatos, 500 años.

Los viajes colombinos se asemejan a una gran obertura en la cual se esbozan los distintos temas que encontrarán un desarrollo ulterior, en la etapa de invasión y ocupación del suelo americano.

Escribía Cristóbal Colón en su diario de viajes:

"Ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también

las mujeres, aunque no vide mas que una harto moza, y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vide de edad de mas de XXX años, muy bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas cara (...) ellos son de la color de los canarios, ni negros, ni blancos (...) ellos no traen armas, ni las conocen, porque les mostré espadas y las tornaban por el filo y se cortavan con ignorancia..."

"Yo plaziendo a nuestro Señor llevaré de aquí al tiempo seis [indios] para que depren dan fablar"[aprendan a hablar].

Isla de Guanahani 12-10-1492

Así describe, entonces a los taínos, pueblo que ocupaba al momento de la llegada de los europeos buena parte de las islas Antillas Mayores (Cuba, Sto. Domingo, Jamaica, Puerto Rico), Las Bahamas (de donde proviene este relato) y probablemente las Antillas Menores.

Eran agricultores sedentarios (yuca, ajíes, calabazas, algodón, tabaco, etc) cuya producción permitía sustentar a una población que algunos autores calculan en más de dos millones de personas.

Colón quiere saber de dónde proviene el oro que adorna sus cuerpos desnudos. Los taínos les ofrecen papagayos, algodón hilado,

hojas de tabaco, flechas y les preguntan si ellos vienen del cielo, recibiendo a cambio:

"...Mas todo lo que tienen lo dan por cualquier cosa que les den, que hasta los pedazos de Los escudillos y de las tazas de vidrios rotas rescatavan..." [Colón]

El Almirante parte hacia el sur en busca del lugar de donde proviene el oro. Captura previamente a siete isleños para que le sirvan de guía e intérpretes. Dos de ellos logran huir.

Continúa Colón su relato:

"...porque esta gente es muy simplice en armas, como verán Vuestras Altezas de siete que yo hize tomar para llevarle y depren der nuestra fabla; salvo que V.A. cuando mandaren puédanlos todos llevar a Castilla o tenerlos en la misma isla cautivos, porque con 50 hombres los ternan [tendrán] todos sojuzgados, y les harán hazer todo lo que quisieran".

"...y alguno [s] de los de mi compañía salieron en tierra tras e-llos, y todos fugeron [huyeron] como gallinas..."

El Almirante le da nuevo nombre a las cosas

"...Esta gente es muy mansa y muy temerosa, desnuda como dicho tengo, sin armas y sin Ley."

Al acercarse a Bahía (actual Haití), los pobladores cuentan que están en guerra contra un pueblo

llamado Caniba, de gran ferocidad. Atacan sus poblaciones, raptan mujeres y los hombres son mutilados y devorados.

Colón cree que los canibas son, en realidad, gente del Gran Khan de China "...pues eran armados, serían gente de razón..." y que cautivaban a los taínos para llevarlos al continente mientras aquellos creían que eran comidos. (Relato del 23 y 26 de Noviembre de 1492).

Continúa Colón: "...la población era de mil casas y de más de tres mil hombres (...) iban todos a sus casas y cada uno les traía de lo que tenía de comer (...davanles pan y pescados y de lo que tenían...)".

El Almirante se regocija por el recibimiento en la isla de Bahía "...dijeron los cristianos al Almirante que era toda gente mas hermosa y de mejor condición que ninguna otra de las que avían hasta allí hallado, porque dize el Almirante que no sabe como puedan ser de mejor condición que las otras, dando a entender que todas las que avían en las otras islas hallado eran de muy buena condición.

Cuanto a la hermosura, dezían los cristianos que no avía comparación, así en los hombres como en las mugeres, y que son blancos mas que los otros; y que entre los otros vieron dos mujeres mozas tan blancas como podían ser en España". (Relato del 13 de Diciembre de 1492)

"...y son las mas hermosos hombres y mugeres que hasta allí ovieren hallado; harto blancos, que, si vestidos anduviesen y se guardasen del sol y del aire, serían cuasi tan blancos como en España..." (Relato del 16 de Diciembre de 1492).

Los recibe un soberano muy joven acompañado de dos consejeros mayores. Colón los invita a almorzar en su nave. Le gustan sus modales, observa la solemnidad del joven príncipe que se lamenta de no conocer la lengua de su anfitrión. Se

intercambian presentes y así supo el Almirante que al rey lo llamaban "cacique" (Relato del 18 de Diciembre de 1492).

"...Vide unas tierras muy labradas, aunque todas son así".

Una gran población los recibe, los cuales se alegran de saber que no son canibas. Les traen agua fresca en calabazas o vasijas de cerámica, pan y ajíes. No dudan en regalar los pendientes de oro que llevan en la nariz y orejas "...porque lo mismo hazían y tan liberalmente los que davan pedazos de oro como los que davan la calabaza de agua (...) con muy deseoso corazón de dar". (Relato del 21 de Diciembre de 1492).

El 25 de Diciembre de 1492 la nave principal encalla cerca de la costa por un descuido del timonel. El gran cacique Guacanagari, que residía a legua y media del lugar, socorrió inmediatamente con sus hombres a Colón.

Con sus canoas descargaron todo lo útil que había en la nave y coloca custodios para evitar que los bienes sean tocados por terceros.

"...Certifica el Almirante a los Reyes que en ninguna parte de Castilla tan buen recaudo en todas las cosas se pudiera poner sin faltar una agujeta."

El cacique presenta sus condolencias por el naufragio: "...El con todo el pueblo lloravan tanto".

Y continúa Colón su relato: "...son gente de amor y sin codicia (...) que en el mundo creo que no ay mejor gente ni mejor tierras". "Ellos aman a sus projimos como a si mismo y tienen una habla la mas dulce del mundo, y mansa y siempre con risa..."

El 26 de Diciembre Colón y Guacanagari almuerzan juntos. Cada uno expresa sus preocupaciones: la búsqueda del oro y el peligro de los canibas o caribes, respectivamente.

El príncipe afirma que en la región del Cibao, muy próxima aunque fuera de su dominio, había minas de

oro de las que trataría de obtener el metal.

"...El almirante le dijo por señas que los Reyes de Castilla mandarían destruir a los Caribes y que a todos se los mandarían traer con las manos atadas".

Con los restos de la nave Santa María, el Almirante construyó una fortaleza donde quedaron 39 hombres, con vituallas, armas y mercaderías para intercambiar.

El fuerte fue el primer establecimiento europeo en América y Guacanagari le acordó protección.

Posteriormente Colón vuelve a España...

En el próximo artículo analizaremos algunos aspectos de estos relatos.

BIBLIOGRAFIA

Cristóbal Colón. Diario Relaciones de Viaje (versión resumida por Fray Bartolomé de las Casas).

Edición Casa de las Américas 1974.

Edición SARPE.1985.

Fernando Colón. Historia del Almirante de las Indias Don Cristóbal Colón. Ed. Bajel. 1944.

Beatriz Pastor. Discurso Narrativo de la Conquista de América. Ed. Casa de las Américas. 1983.

Marcelo E. Pensotti

Nació en Buenos Aires el 3 de Agosto de 1957 Estudió Agronomía, Derecho, Cine. Actualmente se dedica a la Historia.





Ariel Schwarztein. Argentino. 22 años. Fotografía tomada en una escuela primaria en Zapala. Neuquén, 1990.

**Una escena conmueve el espíritu del fotógrafo.
Su ojo mecánico le permite retenerla para siempre.
¡Tomen distancia! —diría la maestra—.**

**El fotógrafo dispara
¿Y esos chicos, en que están?**

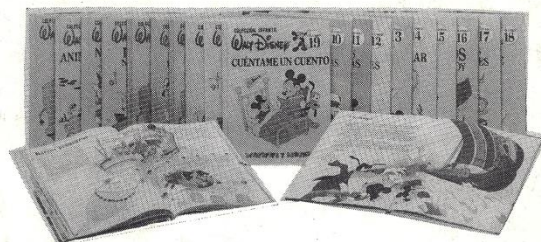
RUBEN ODDO



**ediciones malvinas
argentinas s.r.l.**

**REPRESENTANTES EXCLUSIVOS PARA LA ARGENTINA DE:
Walt Disney•Salvat•Quillet•Grolier**

**Libros- Venta a crédito
Exportación-Importación**



“Llene de Buenos Libros su Hogar”

Consúltenos personalmente o por carta sobre:

Diccionarios (hasta en 12 tomos), Infantiles, Juveniles, Enciclopedias de interés general, Enciclopedias Temáticas, Pedagogía, Psicología, Sexualidad, Medicina, Política, Religión y muchos temas más de su interés.

Haga uso de nuestro crédito editorial pagadero en hasta 6 cuotas mensuales.

XVIIIa. EXPOSICION FERIA INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES-

El Libro del Autor al Lector. Del 10 al 27 de Abril de 1992.

Nuestros Stands: - Sector “A”, Stand 18: Salvat Argentina S.A.

- Sector “F”, Stand 515: Ediciones Malvinas
Argentinas S.R.L.

Visítenos. Los Esperamos



**DEAN FUNES
2045**

**1244 Buenos Aires-
República Argentina**

Tel. 943.4401

