

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESINA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

“Una mirada hacia el Desarrollo Temprano del Niño”

Una Herramienta para el Psicólogo

Alumna: María Estefanía Zambudio.

Directora: Lic. Cristina Straniero.

2009.

HOJA DE EVALUACIÓN

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Prof. Invitado: Lic. Cristina Straniero

Nota:

Agradecimientos

A mi familia, por la paciencia, el respeto y el afecto de siempre...

A Fede por ser el mejor compañero de mi vida, un padre entregado y un hombre incondicional...

A Cristina por haberme dado la posibilidad de resurgir y los deseos de seguir...

A Leticia por sus ayudas constantes, su calma, su gran corazón y continua valentía...

A Flor por la dedicación y amor a mi hijo...

A mis amigas por alentarme siempre...

A Vale, Ita y Celes, con quienes compartimos la idea de que en cada uno de los hijos está presente algo infinitamente personal, original que nos maravilla, algo que nos toma de la mano y nos conduce. Por sobre todo intentamos amarlos con aceptación y cuidarlos con respeto....

A mi hijito, quien me regala una sonrisa diariamente y a quien trato de no dedicarle mi vida sino de vivir con él, enseñándole a crecer sin miedos y sin puertas...

Resumen

La presente tesina tiene por objetivo profundizar en los conceptos teórico-prácticos aportados por la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I.) y su aplicación en la labor del psicólogo. Pretende además contribuir a la elaboración de estrategias que mejoren las condiciones de desarrollo del niño en sus primeros años, sosteniendo y orientando las funciones de crianza tanto en el seno familiar como en otros ámbitos.

El marco de referencia utilizado, conjuga el enfoque de la Psicología Evolutiva, los aportes de la Dra Emmi Pikler y la Lic. Mirtha Chokler con respecto a la A.T.D.I. y la mirada referente a los aspectos emocionales, cognoscitivos y sociales del desarrollo; de autores como Piaget, Bowlby, Spitz, Winnicott y otros.

La metodología se enmarca dentro de los estudios de tipo cualitativo y descriptivo. El trabajo de campo muestra la experiencia en comunidad con un grupo de madres y sus hijos concurrentes a un jardín maternal urbano marginal ubicado en la zona oeste de Godoy Cruz, Mendoza.

El Psicólogo en la actualidad debe comprometerse, en un rol activo y participativo, como agente y facilitador del cambio. Desde su lugar debe incorporar conocimientos para promover un mejor desarrollo que beneficie la calidad de vida de los niños, potenciando al máximo los recursos humanos tanto en relación a los adultos como a los niños.

Nos enfrentamos con problemáticas infantiles que requieren la intervención de especialistas que promocionen ambientes saludables para la atención temprana del desarrollo en los niños, y para el acompañamiento al grupo familiar y a toda persona encargada de su cuidado.

Abstract

This thesis intends to go deeper into the theoretical and practical concepts provided by the Early Attention of Child (E.A.C.D.) and its application in the psychologist task. It also intends to contribute in the building up of strategies which tend to improve the conditions of the child's development in his early years, supporting and leading the building up functions in the bosom of the family as well as in other environments.

The reference frame used combines the Evolutive Psychology, the contribution of Dr.Emmi Pikler and Lic. Mirtha Chokler regarding the E.A.C.D. and the point of view referring to the emotional, cognitive, and social aspects of development of authors such as Piaget Bowlby, Spitz, Winnicot and others.

The methodology is framed in descriptive and qualitative type of studies. The research work shows samples obtained in a community taken from a group of mothers and their children attending kindergarden in marginal areas of Godoy Cruz, Mendoza.

The Psychologist, nowadays, must get involved in an active and sharing role as an agent and change facilitator. From his point of view he must incorporate knowledge to promote a better development which improves the quality of life of children promoting highly strengthening human resources with adults as well as with children.

We cope with childhood problems which require the specialists intervention promoting healthy environments for the Early Attention of the development of children and the support of the family group in charge of the child's care.

Índice

Título	
Hoja de evaluación	
Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	6
Índice	7
Introducción	10

MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

Capítulo I: La Teoría de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil.	16
1.1 Definición de A.T.D.I.	16
1.2 El Rol del Adulto frente al Niño	18
1.3 Pilares Fundamentales de la A.T.D.I.	19
1.4 Antecedentes de la A.T.D.I.	20
1.5 Finalidad y Objetivos de la A.T.D.I.	23
Capítulo II: Acerca del Desarrollo	26
2.1 Desarrollo Psicomotriz y Esquema Corporal	26
2.1.1 Aportes de la Psicomotricidad	26
2.1.2 La Construcción del Esquema Corporal	27
2.1.3 La Teoría de los Organizadores del Desarrollo Psicomotor	31
2.2 Ritmos de desarrollo- Diferencias individuales	36
2.3 El Desarrollo desde la Psicología Evolutiva	37
2.3.1 Desarrollo Activo o Pasivo	39
2.3.2 Herencia o el Entorno	40
2.3.3 Desarrollo Continuo u en Etapas	41

2.4	Perspectivas Teóricas del Desarrollo Humano	42
Capítulo III: Influencias Fundamentales de la A.T.D.I. Aspectos del Desarrollo.		44
3.1	La Construcción del Psiquismo y la Afectividad	44
3.1.1	Vínculo Temprano y Apego	44
3.1.2	Desarrollo Emocional según Spitz.	46
3.1.3	Las Fases de la Relación Objetal según Mahler	48
3.2	Desarrollo Cognitivo	50
3.2.1	Teoría de las Etapas Cognitivas de Jean Piaget.	50
3.2.2	La Construcción del Conocimiento según Henry Wallon	56
3.2.3	Matrices de Aprendizaje según Ana Quiroga.	58
Capítulo IV: Desarrollo de la Socialización en el niño.		60
4.1	El Juego en el Niño.	60
4.1.1	El Juego según Winnicott	61
4.1.2	El Juego según Piaget	63
4.1.3	El Juego según Mirtha Chokler	65
Capítulo V: Conceptos Predominantes en la A.T.D.I.		73
5.1	Desarrollo Autónomo	73
5.1.1	Nociones Esenciales del Pensamiento de la Dra Pikler: Instituto Loczy	74
5.2	Condiciones que favorecen el Desarrollo de la Autonomía	76
5.2.1	Cuidados Corporales	76
5.2.2	Libertad de Movimiento	78
5.2.3	El niño como Constructor Autónomo de sus Relaciones con el Medio	83
5.2.4	La Autonomía desde al Primera Edad.	85
5.2.5	Desarrollo Motor Autónomo sin la Intervención del Adulto.	89

5.2.6	Respeto por la Maduración Orgánica y Nerviosa del Niño.	90
5.2.7	Facilitar el Espacio Físico y Temporal del Niño.	95
5.3	Las Escalas del Desarrollo según la A.T.D.I.	98
5.3.1	La Evaluación Clínica	101
5.3.2	La Escala de Desarrollo de Emmi Pikler.	103
5.4	La Estimulación Temprana y el Consumo	107

PARTE APLICADA

Capítulo VI: Metodología de la Investigación		111
6.1	Objetivos del Trabajo	111
6.2	Diseño	112
6.3	Técnicas Utilizadas	112
6.3.1	La observación Participante	112
6.3.2	Talleres Grupales	115
6.3.3	Técnicas Grupales	116
Capítulo VII: Trabajo de Campo		119
7.1	Fundamentación	119
7.2	Diagnóstico de la Comunidad de Influencia	121
7.3	Diagnóstico del Establecimiento Educativo	122
7.4	Realización de las Actividades	126
7.5	Narración de la Experiencia	148
Conclusiones		153
Bibliografía		159

Introducción

Desde hace algunos años, una de mis motivaciones ha sido el estudio del desarrollo de los niños, particularmente me interesé por conocer más sobre la primera etapa de la infancia. A partir de la comprensión del desarrollo humano aportado por la carrera de Psicología pude reflexionar que este último es un proceso que dura toda la vida pero que tiene en su comienzo su especial importancia.

Debido a que los primeros tres años de la vida de un niño son las bases para la constitución de un sujeto humano sólido, siendo fundamental lo que reciben del entorno, me preguntaba desde mi posición, cuál es la mejor manera de ayudarlos en su crecimiento desde que nacen, para luego transformarse en adultos del mañana.

Es por eso que desde mi rol profesional, y en la búsqueda de aportes que contribuyan a promover un mejor desarrollo que beneficie la calidad de vida de los niños, conocí un estilo de crianza el cual quise investigar, que considera al niño como partícipe y actor de su crecimiento desde que nace. Tal enfoque se dedica a la creación de un ambiente humano y físico que promueva el desenvolvimiento de las potencialidades del niño. Su objetivo es el apuntalamiento de los adultos encargados del niño, adultos cuyo rol es el de esperar y acompañar el crecimiento del niño de modo que éste sea libre en su propia búsqueda.

Como Psicólogos y Orientadores de las funciones de crianza tanto en el seno familiar como en otros ámbitos, nos encontramos en la actualidad con una dura realidad infantil, a la que hay que hacer frente desde la prevención. Existe un aumento de estrés, de enfermedades psicosomáticas, trastornos tanto de conducta como del desarrollo y fracaso escolar, que nos hablan de fisuras y de la precarización de la función contenedora tanto de la familia como de las instituciones del estado.

Los factores de inestabilidad en las relaciones sociales, el sentimiento de inseguridad, indignancia y penuria que ensombrecen la vida de muchas familias de la Argentina, atentan principalmente contra los niños comprometiendo su desarrollo integral, inciden en la constitución de la subjetividad y la estructuración de relaciones de apego seguras, en las potencialidades cognitivas y sus condiciones de inserción social activa.

Me parece importante incorporar a nuestra labor conocimientos a la hora de acompañar y orientar a los adultos que se dediquen al cuidado infantil enriqueciendo la educación que promueven.

La Teoría de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I.) que describo me llevó a buscar respuestas y a abrir interrogantes útiles desde la experiencia profesional en un jardín urbano marginal, pudiendo ser utilizadas las herramientas a la hora de intervenir en la educación de los más pequeños.

Les propongo acompañarme a investigar en qué consiste dicha teoría, conocer sus beneficios para ser luego incorporados a nuestra tarea de psicólogos.

Las metas de nuestro trabajo son:

- ❖ Reflexionar si los conceptos teórico – prácticos aportados por la A.T.D.I. resultan útiles para la labor del psicólogo.
- ❖ Aportar herramientas que contribuyan a sostener y orientar las funciones de crianza.
- ❖ Colaborar con la elaboración de estrategias que beneficien las condiciones del desarrollo psicofísico del niño.
- ❖ Reconocer a partir de la A.T. las actitudes fundamentales que favorecen un desarrollo autónomo en el niño.
- ❖ Emplear los conceptos aprendidos en un ámbito educativo (jardín urbano marginal)

En el primer capítulo conoceremos cuál es la definición de la Teoría de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I.), para luego delimitar que se entiende por la misma. Se visualizarán las diferencias conceptuales con la Estimulación Temprana con respecto a la visión de niño y del rol del adulto, y comprenderemos cuáles son sus características y pilares fundamentales. Luego se verán los antecedentes y principales autores que tuvieron incidencia y finalizaremos con la finalidad y los objetivos de dicha práctica.

En el segundo capítulo hacemos referencia al Desarrollo Infantil, comenzando por el punto de vista de la A.T. y los aportes de la Práctica de Psicomotricidad en donde se le da especial importancia al cuerpo, al juego y a la sensoriomotricidad de la primera edad, etapa en la cual por medio de las acciones el niño construye lo que conoce del mundo. Más tarde se describe qué es el esquema corporal y se identifican los “Organizadores del Desarrollo Psicomotor” los cuales a la hora de conocer a un niño son importantes ya que nos hablan de cómo son las relaciones con su entorno.

Siguiendo con la comprensión del desarrollo, se enfocará en los ritmos de cada una de las personas para adquirir las diferentes posturas de su desarrollo, haciendo hincapié en la importancia de las posturas intermedias y del respeto por los propios tiempos sin acelerar el curso del desarrollo. Al continuar, llegamos a la descripción del desarrollo desde la Psicología Evolutiva, y terminamos con las perspectivas Teóricas del Desarrollo en las cuales se basa la A.T.

En el tercer capítulo nos encontramos con los autores principales que tuvieron influencia al hablar de los aspectos del desarrollo. Partiremos de la Construcción del Psiquismo y de la Afectividad en donde describiremos el Vínculo temprano y Apego de Jhon Bowlby, también el Desarrollo Emocional de Spitz y las Fases de la Relación Objetal de Mhaler. Al citar al Desarrollo Cognitivo se encuentran La Teorías de las Etapas Cognitivas de Jean Piaget, La Construcción del Conocimiento de Henry Wallon y Las Matrices de Aprendizaje según Ana Quiroga. Teorías que parten de que el hombre

es producto de su interrelación con el medio y de las condiciones que este medio social proponga.

En el cuarto capítulo se destaca el juego como parte de la socialización del niño y concepto esencial de la A.T.D.I. Se hará un recorrido por los autores que se refieren al juego en los niños como Arminda Aberasturi, Winnicott, Piaget y la Lic. Mirtha Chokler. Se clasificarán las etapas del juego según la edad con sus diferentes tipos de juegos y juguetes adecuados.

En el quinto capítulo nos enfocaremos en los conceptos predominantes de la A.T.D.I., el desarrollo autónomo y las nociones esenciales del pensamiento de la Dra. Emmi Pikler relatando su experiencia en el instituto Loczy. Más adelante veremos las condiciones que favorecen el desarrollo autónomo tales como: los cuidados corporales, la libertad de movimiento, el niño como constructor activo y la autonomía desde la primera edad. También está el respeto por el desarrollo postural sin la intervención del adulto, teniendo en cuenta sus niveles de maduración orgánica y una actitud facilitadora del espacio físico y temporal proporcionándole los elementos adecuados.

Finalizando el capítulo se hará mención a las escalas de desarrollo desde esta perspectiva y como es la evaluación clínica y se definirá la Escala de Desarrollo de Emmi Pikler. Por último se compartirá una mención sobre la estimulación y el consumo.

Luego del recorrido por el marco teórico, se llegará a la metodología y a la trabajo de campo. Y se arribará la comunidad del jardín urbano marginal “Puentecitos” localizado en la zona oeste de Godoy cruz.

Finalmente haciendo una reflexión se alcanzará el momento de las Conclusiones, las cuales anhelamos sirvan para ser un comienzo de una investigación que continúe.

MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

CAPÍTULO I

La Teoría de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I.)

Capítulo I: La Teoría de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I.)

1.1 Definición de A.T.D.I.

En esta tesis deseamos transmitir, a partir de la bibliografía existente, una definición encontrada sobre la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I.) y de esta manera comprender y delimitar que se entiende por la misma:

“La Atención Temprana del Desarrollo Infantil es una práctica social y profesional que emerge de una preocupación concreta. Se basa en una concepción de niño, una concepción de desarrollo, y una concepción de cuál es el rol del adulto, de la familia, de la sociedad, de las instituciones, de los profesionales, en el sostén y apuntalamiento del desarrollo infantil. Concepción que refleja también las condiciones necesarias para que el adulto, la familia, la institución y la sociedad puedan cumplir ese rol”¹

A partir de la definición antes descripta, se destaca que la práctica de A.T. se diferencia de la práctica de Estimulación Temprana tanto por su metodología de intervención como por el enfoque epistemológico partiendo de diferentes concepciones de niño y del rol del adulto.

Al referirnos a la concepción de niño, por un lado la E.T. es conductista considerando al sujeto como sujeto de reacción, es decir como un receptor pasivo que debe reaccionar a los estímulos con la respuesta esperada, caracterizada por la indicación de ejercicios para que la familia deba realizar con el niño. En este caso el adulto toma un rol activo, es el protagonista al presentar los estímulos.

Por otro lado, la A.T. concibe al niño como sujeto de acción, capaz de transformar con esa acción a su entorno. Se le da una especial importancia al niño a partir de que nace, considerándolo una “persona completa, aquí y ahora”, con sus

¹ Chokler, Mirtha “Neuropsicología del desarrollo”, La Hamaca N°9, Buenos Aires. FUNDARI. 1998. pg 20.

propias necesidades, intereses y deseos; estableciendo al bebé como constructor activo de sus relaciones en cada una de sus etapas, ya que éste no es sólo un proyecto futuro a devenir.

La concepción de desarrollo que maneja la A.T. dice que éste es producto de una compleja transformación, donde sobre lo biológico actúan factores socioambientales, culturales, de crianza y vinculares de los 3 primeros años de vida. Es un proceso de transformaciones internas que operan en el sujeto para la satisfacción progresiva de sus necesidades, que se concretan a través de un intercambio múltiple con el medio.

Finalmente la concepción del rol del adulto, a diferencia de la E.T. se refiere a dejar de lado el “protagonismo” del adulto, negando que éste deba enseñar al niño por ejemplo, cómo ejecutar los diferentes movimientos o posturas.

El rol activo en este caso lo tiene más el niño que el adulto ya que puede lograr por sí mismo las diferentes habilidades motoras sin que el adulto intervenga.

Esto no significa que el adulto no participe, sino que lo hace desde un rol de apoyo y sostén brindando seguridad y confianza al niño, preparando un ambiente facilitador de su desarrollo.

Para terminar con la definición: la familia, las instituciones, los profesionales, cumplen dentro de esta práctica un papel fundamental en el sostén y apuntalamiento del desarrollo.

Es por eso que podemos entender a la A.T.D.I. como una práctica preventiva y terapéutica que procura la creación de un ambiente humano y físico que promueve el desarrollo de las potencialidades del individuo, potencialidades que se refieren también al grupo familiar, se fortalece su función en el proceso de desarrollo.

1.2 El Rol del Adulto Frente al Niño.

La A.T. promulga un cambio en la mirada del adulto hacia el niño. Un cambio en el sentido de comprender cuáles son las necesidades de un niño, necesidades que van más allá de lo esperable según un test de desarrollo. Tienen que ver con el niño en sí, como un ser capaz de lograr en forma natural las distintas funciones del desarrollo de acuerdo a su madurez, y si la hay, a su discapacidad.

Los tests de desarrollo son considerados propios de la práctica de Estimulación, establecen cómo debería ser el desarrollo del niño, y se trabaja a partir de allí, con resultados observables, que a su vez miden claramente cuáles son los progresos o retrocesos, que va logrando el niño.

En este caso, se hace necesaria la intervención del adulto para que el niño adquiriera aquello que los tests determinan. Esta intervención está justificada desde las ciencias médicas, de fuerte raíz positiva; el positivismo concibe el conocimiento como una copia de la realidad; haciendo un paralelo, es admisible que el niño realice ejercitaciones inducidas por un adulto convencido de que eso es lo que necesita hacer para desarrollarse normalmente.

Continuando con la comprensión por parte del adulto de las necesidades del niño, la A.T. agrega que para que esta comprensión sea posible, se necesita un adulto que pueda observar en detalle al niño, sus interacciones con el medio, sus progresos, y también las razones profundas de la actividad de su niño, que tienen que ver con su historia personal. Estas comienzan desde la vida intrauterina determinada por causas internas, y se continúan fuera del cuerpo de la madre con las condiciones externas.

Un cambio en los adultos generaría entonces un cambio en la manera de ver y atender las necesidades del niño, que ya no serían las mismas; requerirían una atención diferente que sobrepase los fundamentos neurológicos, y den paso a aspectos

psicológicos, sociales, que constituirían lo que la A.T llama Neuropsicosociología del Desarrollo.

1.3 Pilares Fundamentales de la A.T.D.I.

La Dra Judit Falk² describe los dos pilares fundamentales de ésta práctica que son funciones del adulto en su relación con el niño pequeño:

- **La Seguridad Afectiva** aportada por la calidad de vínculo de apego, ésta es configurada en las interacciones repetidas cotidianamente. Desde allí se sostiene el precario psiquismo originario del bebé, que le permite tolerar las vivencias de desamparo e indefensión que sufre ante el registro de las necesidades biológicas y afectivas que no puede satisfacer por sí mismo. Por otra parte es la relación afectiva la que construye el diálogo tónico- emocional, código corporal de la comunicación no verbal que está a la raíz y es condición del lenguaje.

- **La Motricidad Libre** del bebé emerge del desarrollo postural autónomo, que en la sucesión de sus fases le permite construir la disponibilidad corporal, el dominio del cuerpo y la armonía del movimiento como expresión de su *ser* en el mundo.

Estos principios fueron altamente desarrollados por la Dra Emmi Pikler quien otorga una particular atención al desarrollo motor de manera espontánea en la primera infancia. Sus estudios se basaron en observaciones de casi un millar de niños momentáneamente o definitivamente privados de familia, acogidos desde su nacimiento en el instituto Loczy de Budapers, fundado y dirigido por ella. Su objetivo en ese entonces fue evitar los efectos del hospitalismo y asegurarles las condiciones de un desarrollo normal.

² Falk, Judit "Mirar al niño", Buenos Aires. Ediciones Ariana, 1997.

Ella sostiene que se deben conocer y considerar las características específicas de cada niño, observando las necesidades propias de cada niño y respetando el tiempo y el espacio necesarios para la libre realización de los movimientos.

Se destaca el sumo respeto que existe por la espera confiada y alentadora de los procesos del niño, sin que los tiempos importen demasiado, dentro de los promedios más amplios.

Cuando el niño está corporalmente cómodo, libre en sus movimientos, su atención y su interés se establecen al ritmo de su maduración, en el nivel correspondiente a su estadio de desarrollo. Su actividad se va organizando en función de esta capacidad de atención, e intereses, de su equilibrio afectivo e inclusive de su humor en ese momento.

1.4 Antecedentes de la A.T.D.I.

El avance de las ciencias tanto biológicas como psicológicas, ha demostrado la importancia de las primeras experiencias del bebé y de sus primeras y precocísimas potencialidades, sus competencias, sus capacidades sensoriales, adaptativas, motoras y cognitivas desde el nacimiento y aún desde antes.

Se ve a un bebé de días abrir los ojos y quedar prendido ya en la mirada del adulto o a la semana se lo ve sonreír a otro rostro sonriente. A los dos meses se pregunta por ese objeto interesantísimo a explorar que descubrirá como sus manos y a los tres, lo encontramos empeñado en una ardua tarea para conocerlas, dominarlas y convertirlas en hábiles instrumentos a través de muchas formas diferentes de manipulación, que irá descubriendo y ejerciendo evolutivamente a partir de su propio impulso cognocitivo, construyendo con el placer de sentir y hacer, su placer y su competencia para pensar.

Está demostrado que los parámetros del desarrollo postural, sostener la cabeza, sentarse, pararse, no tienen incidencia en el desarrollo de la inteligencia, en tanto que la riqueza de la acción y la manipulación están estrechamente ligadas a la construcción del pensamiento operatorio.

Las ciencias también han demostrado cuáles son las necesidades esenciales para el crecimiento y la maduración, los periodos críticos, sensibles, y las condiciones materiales, afectivas, culturales, sociales, imprescindibles para que esas potencialidades se expresen en la realidad concreta durante los primeros años de la vida de un niño.

Pero también la ciencia fue develando cuáles son las consecuencias, las secuelas a largo plazo de la carencia, cuando esas múltiples necesidades no son satisfechas en lo esencial, durante las etapas críticas.

La A.T.D.I. implica en la práctica cuidar de los primeros años del desarrollo de los niños, está basada en una disciplina científica, que surge necesariamente de una convergencia y articulación epistemológica, a la que se domina “Neuropsicosociología del Desarrollo”

La Neuropsicosociología señala los distintos aspectos comprometidos en la unidad de desarrollo del individuo (lo biológico, lo social, lo cultural, lo histórico)

El ser humano no es un mero producto de su ambiente, de los acontecimientos y no se encuentra exclusivamente determinado por lo biológico, sino que partiendo de lo real, interactúa con el entorno, es capaz de transformar la realidad.

Existe en la ATDI una mirada a cada sujeto en su singularidad y a partir de ella se ayuda a construir junto a la familia las condiciones necesarias para un desarrollo saludable.

La Neuropsicosociología del desarrollo analiza e integra dialécticamente, por una parte, los descubrimientos de la Dra. Emmi Pikler acerca del desarrollo postural y motor autónomo y su incidencia en todos los aspectos de la conducta del niño, en la experiencia de más de 50 años del instituto de huérfanos Loczy de Budapest. Las ideas renovadoras de Pikler son reconocidas por su importancia para la elaboración de estrategias en la práctica cotidiana del cuidado del desarrollo infantil tanto a nivel preventivo como terapéutico.

Por otra parte, los aportes de Henri Wallon, uno de los mayores creadores de la Psicología Genética*, quien aporta conceptos como los de acto motor, la relación entre tono muscular y emoción, entre tono y psiquismo, el estadio del espejo, el rol del otro en la conciencia del yo, por lo tanto la relación entre lo psíquico y lo social, entre emoción y representación mental.

Pichón Riviere, quien partiendo del psicoanálisis permitió comprender la incidencia en el psiquismo del escenario concreto en que se desarrollan los vínculos, en las condiciones concretas de existencia, condiciones sociales e históricas y de las matrices de aprendizaje que así se generan en la determinación de la subjetividad.

John Bowlby, psicoanalista inglés, junto a los etólogos aportó en el análisis de la génesis de las conductas de apego, de separación y de comunicación.

* La Ps.Genética plantea la construcción del conocimiento a través de la interacción dialéctica entre sujeto y objeto, hay un intercambio continuo entre la información nueva y los esquemas que posee.

Al mismo tiempo las teorías de Piaget y los nuevos cognitivistas nos ofrecen importantes confluencias con las neurociencias para la comprensión del proceso en el que se genera el pensamiento.

Es imprescindible el reconocimiento de los psicoanalistas, M. Klein, Winnicott, Bick, entre otros. Los trabajos de D. Anzieu sobre el yo-piel y las envolturas psíquicas van apoyando una concepción más profunda de la relación bebé- adulto.

Fueron descritas las influencias fundamentales de la A.T., y para dar cuenta de la dinámica psicológica en el desarrollo del niño, partiremos de las teorías del desarrollo que se basan en la relación objetal, en cuanto se refiere al niño en su vínculo con la madre y a las estructuras intrapsíquicas que derivan de la internalización de este vínculo.

Estas teorías coinciden al considerar que el carácter de la primera relación define las pautas de desarrollo. Una relación armónica facilita el despliegue progresivo de una personalidad sana. Las teorías referidas enfatizan el papel que desempeña la madre en el proceso como nexo que la une con su hijo, nexo que se va estructurando por interacción mutua. Así se establece una relación circular, donde la actitud de un miembro de la díada crea respuestas en el otro, lo que a su vez vuelve a modificar la conducta del primero.

Entre estas teorías se encuentran las concepciones de Spitz, Mhaler y Winnicott.

1.5 Finalidad y Objetivos de la A.T.D.I.

La A.T.D.I. es una praxis cuyo objetivo es generar y preservar las condiciones para la salud y no sólo de reparar lo dañado. Se orienta necesariamente hacia dos áreas:

- Un área de *Promoción, Preservación y Prevención primaria* cuyos agentes comunitarios operan en la familia, en la pediatría social y preventiva, en los centros de salud, en las instituciones para niños, guarderías, casas cunas, hogares y casa de niños, jardines maternales y jardines de infantes.
- Otra área de *Prevención secundaria y Terapéutica*, cuyos agentes operan en equipos de salud, de habilitación y rehabilitación, de salud mental, de educación especial y también de educación común, de integración y de acción social, intentando tejer la trama de continencia, sostén, seguimiento y apoyo, para los niños con una patología en aumento, por el desborde de las condiciones sociales que la generan, por la fragilización de los vínculos.

La finalidad de la A.T.D.I. es fundamentalmente generar estrategias para apoyar y preservar la constitución del sujeto³

Podríamos dividir a los objetivos de la ATDI en tres, estos son:

- Apuntalar a los adultos encargados de la crianza.
- Crear un ambiente que facilite el desarrollo del niño.
- Promover el desarrollo de los vínculos parentales con el niño para asegurar las mejores condiciones para la crianza, sostén, cuidados cotidianos, comunicación y relación de cada niño en particular en el estadio de desarrollo madurativo en el que se encuentra

³ Chokler, Mirtha. Op.cit. 1998.

CAPÍTULO II

Acerca del Desarrollo

Capítulo II: Acerca del Desarrollo.

2.1 Desarrollo Psicomotriz y Esquema Corporal

2.1.1 Aportes de la Psicomotricidad

Quisiéramos hacer referencia a la práctica de Psicomotricidad creada por el Prof. Bernard Aucouturier (Francia) enmarcada en un mismo esquema conceptual que la Atención Temprana con la cual comparten similares nociones.

Esta práctica se fundamenta en la teoría psicoanalítica pero se significa más que nada la expresividad motriz del niño, se trabaja con el cuerpo y a partir del cuerpo.

El cuerpo como primer vía de comunicación con el otro ser humano, asiento de las emociones, de las sensaciones, instrumento de manifestaciones de la afectividad y el deseo.

El tono muscular, el gesto, la mirada, las distancias, el juego, el movimiento y especialmente la acción y la interacción constituyen los principales elementos de la intervención. El instrumento es el juego y la vía sensoriomotora.

Se hace referencia a un periodo de maduración psicológica del niño, en que la sensoriomotricidad es la base de la formación de los procesos psíquicos. La psicomotricidad es un instrumento para la construcción de la identidad, de la comunicación, del pensamiento y la creatividad.

Esta práctica favorece la maduración psicológica del niño a partir de la acción y a partir del juego. Las sesiones de Psicomotricidad consisten en brindarles a los niños la posibilidad de crear un ambiente que facilite el desarrollo, supone un lugar físico donde el niño puede moverse libremente, explorar el espacio y los objetos a su alrededor, sin

riegos ofreciéndoles las condiciones de seguridad tanto desde el espacio físico como desde lo afectivo.

Los primeros 5 años constituyen la etapa en la que el niño vive intensamente su trabajo personal de constitución de la subjetividad, de instituirse progresivamente como sujeto original y diferente del otro y simultáneamente la socialización en el núcleo-nido familiar y en la institución escolar maternal, jardín de infantes o preescolar.

El autor se interesó en el desarrollo de las potencialidades del niño a través de la vía corporal, es decir colocar al niño en situación de expresarse y de hacer a través de la vía motriz.

El juego es por propia definición, un juego libre, el cual no puede ser dirigido, puede ser repetición, organización diferente, pero no cumple la función del juego como instrumento de constitución psíquica.

Toda actividad de un niño antes de los 6 años es sensoriomotora, es el cuerpo y desde el cuerpo que puede ir desarrollándose como sujeto humano, es decir construyendo su psiquismo. Esto le va a permitir posteriormente poder pensar sin moverse, imaginarse una acción.

2.1.2 La Construcción del Esquema Corporal

El niño, desde su nacimiento llega a conocer su cuerpo, en primer lugar, a través de todo lo que él hace, es decir por su misma actividad corporal.

En segundo lugar, por todo lo que se le hace, sosteniéndolo, transportándolo, alimentándolo y dándole los cuidados corporales.

Todas las actividades corporales están ligadas a una necesidad que las incita a ejercerse y ejercitarse.

Cada nueva actividad procede de la precedente y se implanta solamente cuando la precedente está bien adquirida y forma una base sólida para la nueva adquisición. Esto da al niño un gran dominio y una gran seguridad.

Según investigaciones y experiencias realizadas en el instituto Loczy, dejándole al niño la libertad de movimientos y respetando su ritmo, se presenta en cada etapa del desarrollo el mismo grado de actividad y habilidad.

El niño no pasa, cuando va creciendo de la inhabilidad o torpeza a la habilidad, ni de la pasividad a la actividad. Sino que mantiene, a lo largo de sus diferentes edades, un caudal de actividad y aptitudes que le permiten construir aprendizajes cada vez más complejos, a medida que va alcanzando una etapa más avanzada en su desarrollo.

Lo importante es que el niño pase por sí mismo por todas las etapas intermedias, para que pueda fundar bien sus nuevas adquisiciones.

Para Shilder (en Mirtha Chokler 1998), el esquema corporal nace de los aportes de los sentidos; es construido según las experiencias pasadas y actuales, visuales, táctiles, kinestésicas y vestibulares.

La imagen del cuerpo es construida. En esta construcción y organización no sólo se utilizan las experiencias actuales, sino también las pasadas y la función de la memoria consiste en tener listo el material para la nueva organización.

El esquema corporal se constituye como una forma de integración de datos sensibles actuales y pasados, del devenir afectivo y cognitivo del sujeto, construcción activa destruida y reconstruida, que elabora el sentimiento del yo corporal vinculado estrechamente al sentimiento de identidad.

Para Wallon (en Mirtha Chokler, 1998) la construcción de la imagen del cuerpo se inicia en la llamada etapa del espejo. Momento en el que aparece la concordancia entre la imagen visual del cuerpo y el cuerpo kinestésico.

En un principio existe una indiferenciación entre el medio y el yo. Paulatinamente irá estableciendo un acuerdo entre el movimiento percibido, especialmente el movimiento del otro significativo que se le dirige, y los sentidos propioceptivamente, actuando la maduración visual como factor determinante.

El primer espejo en el que se mira el bebé es el rostro de la madre. Es allí donde se ve reflejado, en la mirada, en la sonrisa, la imagen que sus propio cuerpo le brinda al otro. Primer registro de una existencia de sí en el otro. Desde esa mirada se constituye y se significa la propia imagen.

Zazzo (en Mirtha Chokler, 1998) también acuerda una importancia primordial a la imagen del otro en relación con el comportamiento del niño ante su imagen especular.

La imagen del cuerpo se configura a partir del momento en que el sujeto puede verse, conocerse en el espejo, tiene capacidad de identificarse con una imagen exterior a sí mismo, pero que es él mismo y sin embargo no lo es. “Ese soy yo, pero no mi realidad, es una presentación de mi”. Es una apertura al mundo simbólico.

El reconocimiento de su imagen en el espejo es la identificación con una presentación inmediata del cuerpo que podrá ser luego diferida y recaptada en la representación en el dibujo del cuerpo.

Este momento en el que el niño ve y reconoce su imagen marca la salida de la fusionalidad y por lo tanto el nacimiento de la identidad. Identidad que, según Lacan, repara su cuerpo percibido y sentido como fragmentado porque le permite ver la totalidad.

Lacan (en Mirtha Chokler, 1998) describe la fase del espejo, partiendo de la indiferenciación total entre el yo y el no –yo, debida a la inmadurez que caracteriza a los seis primeros meses de vida, un estado afectiva y mentalmente constituido a partir de una propioceptividad que presenta un cuerpo fragmentado.

La integración indispensable va a establecerse prolongando, fusionando esos datos propioceptivos con los datos visuales ligados al cuerpo del otro. Según Lacan, repentinamente se establecería la mutación de los datos en una nueva forma, una gestalt, representación inconciente de la imago materna, estructura fundamental a partir de la cual se ordenan las percepciones y todo el complejo aparato psíquico.

Es decir que esta imagen del cuerpo tiene un valor fundamental en la evolución del psiquismo, como la primera realidad captada como un todo, forma modelo de todas las percepciones.

Anzieu (en Mirtha Chokler, 1998) pone el acento en la piel, “como dato originario de orden orgánico e imaginario a la vez, que actúa como sistema de protección de la individualidad, al mismo tiempo que como primer instrumento y lugar de intercambio con los demás”.

El concepto de “yo- piel” designa una representación de sí mismo de la que el niño se sirve en su desarrollo primario. La piel apoya la constitución del yo desde sus funciones biológicas; en primer lugar es la envoltura “que contiene y retiene en sus interior lo bueno y lo pleno que la lactancia, los cuidados y el baño de palabras (como envoltura sonora) han acumulado en él”.

Es al mismo tiempo “la interfaz que marca el límite con el afuera”; es la barrera protectora de la invasión, de la penetración, de las agresiones que provienen de los demás, seres y objetos. Lugar e instrumento primario de comunicación, de

establecimiento de relaciones significantes y superficie en la que se inscriben las huellas de los demás.⁴

2.1.3 La Teoría de los Organizadores del Desarrollo Psicomotor.

La Lic. Mirtha Chokler⁵ quien fue la que estableció en la Argentina la A.T.D.I. como práctica, crea la “Teoría de los Organizadores del Desarrollo” (1988)

La autora nos habla de los Organizadores como sistemas de acción recíproca, en feed-back, interrelacionados dialécticamente, entre la persona y su medio que se estructuran genéticamente y se transforman a lo largo de la vida.

Primer Organizador: El Vínculo de Apego.

El vínculo de apego del que habló en su teoría Bowlby (1951) como organizador, es un sistema de interacciones primarias entre el niño y el adulto.

Limitado en los desplazamientos y en la autonomía, el niño presenta desde el nacimiento un riquísimo repertorio de comportamientos llamados de apego que lo ligan al adulto que satisface sus necesidades.

El niño puede conectarse y explorar su medio, sólo en la medida en que el exceso de emoción y ansiedad pueda ser neutralizado con el apego.

La finalidad del vínculo de apego es, por un lado garantizar al niño que nace en una situación de extrema indefensión, incapaz de satisfacer por sí mismo sus necesidades biológicas y afectivas, los cuidados del adulto; y por otro lado sostener la

⁴ Chokler, Mirtha, “Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor”. Buenos Aires. Ediciones Cinco. 1998. pg 117.

⁵ IBIDEM pg 75.

posibilidad de conexión con el mundo, al neutralizar los efectos del exceso de tensión, de actividad y emoción.

Podemos destacar de importancia la función de apego que debe cumplir el adulto; de la calidad de este vínculo depende el sentimiento de confianza y seguridad con que el niño podrá abordar el arduo trabajo de conocimiento y dominio del mundo y de sí mismo.

De la misma manera que el desapego, el apego exagerado, envolvente, asfixiante, donde no hay alternancia entre presencia y ausencia, la llamada “sobrepotección”, anula la exploración y la calidad de conquista de la autonomía. El adulto se transforma en el protagonista sustituto de la acción del niño. Este no se abre al mundo, no hace, no siente ni piensa, ni explora ni actúa más que por intermediación del adulto quien activamente lo va relegando a un rol pasivo y dependiente. El apego se convierte en pegoteo.

A medida que crece, el sujeto va construyendo múltiples espacios y figuras que operan en este sentido; grupos de pertenencia por ejemplo que acuden cuando existen factores que activan la conducta de apego, por ejemplo la ansiedad, el miedo, la inseguridad.

Podemos considerar entonces, que el conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo imprescindibles para preservar las relaciones del niño con el medio, constituye por lo tanto un organizador clave de su desarrollo.

Segundo Organizador: La Exploración y Apropiación del mundo externo.

Este sistema, presente desde el comienzo de la vida, está constituido por el conjunto de conductas de exploración que ligan al niño al mundo exterior.

La curiosidad y el interés por los seres y objetos del espacio circundante está en mayor o menor medida en todo sujeto. Forman parte de sus condiciones internas y están en la base de los procesos de adaptación al medio.

Estas conductas exploratorias le van a permitir conectarse, conocer, aprehender las características del mundo externo, internalizarlas y operar con ellas.

Tercer Organizador: La Comunicación.

Es el producto de las interacciones semantizadas que parten de las actitudes emocionales generando sistemas de señales recíprocamente significantes, desde el diálogo tónico- postural, proxémico, cinético, contacto, mirada, y gesto se construye el camino de la expresión al código y al lenguaje.

Ajuriaguerra (1977) denomina diálogo tónico al primer sistema de señales, único código disponible al niño durante mucho tiempo, antes de que pueda adquirir y manejar el lenguaje verbal.

Existe una profunda interconexión dialéctica entre los tres organizadores: *apego, exploración y comunicación.*

Los sistemas de conductas y actitudes con los que se expresan son producto de las necesidades básicas de todo sujeto, forman parte de sus condiciones internas y son determinantes para su desarrollo. Pero sólo pueden concretarse si encuentran un partenaire externo más o menos estable que los haga posibles y los sostenga proporcionando en cada situación las respuestas específicas.

La estabilidad relativa del partenaire es fundamental para el desarrollo de los tres organizadores. De hecho el niño se apega porque el primer objeto de exploración es

el adulto, sus características de sostén y apoyo y su capacidad para recibir señales y emitir respuestas satisfactorias.

Al mismo tiempo puede explorar porque cuenta con una figura de apego que lo sostiene, que neutraliza su ansiedad, a quien comunica sus sensaciones, sentimientos y quien le proporciona las palabras con que denominará sus hallazgos y descubrimientos. Y puede comunicarse con él, primer interlocutor que es receptor y continente de sus necesidades, de su exploración y contacto con el mundo.

Cuarto Organizador: El Equilibrio y el Control progresivo del Cuerpo.

Relacionado con las posturas, los desplazamientos y las praxias, el sentimiento de equilibrio constituye el apoyo propioceptivo- vestibular, base del sentimiento de seguridad personal, de armonía y libertad.

El equilibrio es entonces el producto de una síntesis en cada instante de una dialéctica de las fuerzas que operan entre el sujeto y el medio. Es el resultado de las interacciones vividas por el sujeto y esta organización actual de la actividad tónico-postural sostiene el conjunto de las comunicaciones ser-mundo.

Si el equilibrio físico es predominantemente estable permite una acción más eficiente y precisa. La eficacia de su acción, el ajuste con su proyecto va induciendo en el niño sentimientos de aptitud y seguridad que le permiten abordar experiencias cada vez más complejas.

Si el equilibrio físico es predominantemente inestable, si su mantenimiento exige un gran esfuerzo, extrema concentración o la adopción de posturas precarias, las tensiones y crispaciones crearán un sentimiento de inseguridad, torpeza e ineficiencia, ligados al displacer y a la incomodidad. Un niño crispado por la inestabilidad induce un sentimiento de protección, de no exigencia como si fuera incapaz de responder o actuar

con madurez. Esto atentando con su autoestima configurará un sujeto dependiente del apoyo del otro, cerrado a la comunicación, empobrecido en sus contactos e intercambios con el medio.

Para el niño pequeño, toda su existencia en vigilia, minuto a minuto, es actividad, exploración, aprendizaje y desarrollo de capacidades progresivas de apropiación y dominio de sus propio cuerpo y del medio, por lo tanto el equilibrio, está en la base de la formación de una personalidad sana, segura y autónoma.

El niño siente su equilibrio como estable, por lo tanto seguro, cuando puede mantenerlo por sus propios medios y en tanto le permita conservar el dominio de sus movimientos. Cuando él experimenta todas sus posibilidades de sostén y desplazamiento desde una postura segura y tranquila, puede explorar nuevas posturas y puede volver fácilmente a las anteriores, más seguras porque conoce y domina las posiciones intermedias y los pasajes que parecen determinantes en la evolución psicomotriz.

Si un niño no se puede sostener confortablemente por sus propios medios, si es colocado en posiciones que no domina, aparecen contracciones parásitas, tensiones por intentos de equilibración que limitan y rigidizan sus movimientos. Los músculos tensos, crispados, bloqueados, no son aptos para participar en la regulación minuciosa del equilibrio.

El niño que es colocado por el adulto en una postura que no domina, no sabe como salir de ella cuando se siente incómodo. Frecuentemente lo hace con brusquedad poniéndose en peligro.

El equilibrio no es sólo una función de la integridad y maduración neurológica, hay que considerar la complejidad de la relación dialéctica sujeto/ mundo de la cual el equilibrio es uno de los organizadores.

Podemos rescatar en todos los organizadores del desarrollo el rol que cumple el adulto frente al niño, un rol de sostén y acompañamiento que le permita preservar la relación del niño con el medio. En todos los casos el adulto es el posibilitador del sentimiento de confianza y seguridad con que el niño podrá abordar el conocimiento del mundo.

2.2 Ritmos de Desarrollo- Diferencias individuales:

Queremos hacer referencia a los diferentes ritmos de desarrollo que poseen cada una de las personas. Una de las razones de variabilidad, es que el desarrollo no es un proceso lineal, sino que se realiza a través de saltos y mesetas, el ritmo de estos saltos y mesetas varía en cada individuo.

Desde la A.T. se prefiere hablar de fases más visibles y fases menos espectaculares del desarrollo, como por ejemplo del descubrimiento y el ejercicio de las posturas intermedias, a través de las cuales el chico pone sólidamente en marcha e integra en la dinámica de su progreso, las bases sobre las cuales podrá elaborar no solamente una motricidad armoniosa, sino también otros elementos constitutivos de la personalidad.

El estadio menos espectacular, desde el punto de vista del niño, no es un tiempo vacío, de estacionamiento o espera. Por el contrario, es un periodo importante, lleno de ensayos, de experiencias, de descubrimientos, de ejercicios durante los cuales se plantea tareas cuya solución le es accesible en ese momento. De esta manera pueden adquirir informaciones sobre sus propios actos y sus efectos.

El fruto de esas experiencias no es sólo la nueva adquisición por ejemplo, de una nueva postura, sino que ellas son fuente de placer, de satisfacción y de sentimientos de eficacia, representando un valor no sólo para el presente sino también para el futuro del niño.

Es aquí cuando se vuelve nombrar a la ET ya que la investigación científica ha descubierto en las últimas décadas capacidades antes insospechadas del recién nacido y del bebé en su primer tiempo de vida. Estos descubrimientos, en lugar de acrecentar la confianza en la potencialidad de desarrollo de los chicos, volvieron aún más exigentes a muchos padres y profesionales en sus aspiraciones de lograr la precocidad. Se apela entonces a la “estimulación precoz”, inclusive, muchas veces, a la sobreestimulación sensorial, intelectual, gestual y verbal.

De acuerdo a lo dicho anteriormente, podríamos concluir que todas las tentativas, todas las intervenciones directas dirigidas a acelerar el curso del desarrollo, a acortar los periodos de transición o intermediarios, no solamente son inútiles y superfluos, sino que con estas intervenciones directas se corre el riesgo de perturbar o desorganizar el proceso de elaboración de las etapas consecutivas, si el chico no puede ejercer las etapas intermedias que van a sostener los estados posteriores.

Toda estimulación que tienda a un logro más evolucionado que el estadio en el cual el chico está, es siempre perjudicial: se provocará, en el plano motor, crispaciones, movimientos menos económicos, un equilibrio más precario, coordinaciones menos elaboradas. Todos estos males se evitarán no empujándolo a obtener logros para los cuales todavía le falta madurez y en consecuencia, para él son todavía precoces.⁶

2.3 El Desarrollo desde la Psicología Evolutiva

La Psicología del Desarrollo se define como la rama de la psicología que estudia los cambios que se originan en las personas a lo largo de su existencia.

Los cambios se producen en un contexto social y cultural determinado. El desarrollo infantil tiene lugar en el seno de los diferentes contextos interpersonales: el

⁶ Falk, Judit, “Seminario de lo esencial para el desarrollo del niño de 0 a 3 años”. Material de cátedra de Lic. En Psicomotricidad. U.N.C.2000.

sistema familiar, el entorno escolar, el grupo de pares, la comunidad en la cual reside, etc.

Se considera al cambio bajo tres categorías principales: *crecimiento físico y desarrollo, desarrollo cognocitivo y desarrollo social y emocional*. Estos términos se refieren respectivamente a cambios en el tamaño y la estructura física de nuestro cuerpo, cambios en nuestras capacidades y funcionamiento mental, así como los cambios en nuestras reacciones emocionales y relaciones con otras personas.⁷

El Desarrollo es entendido como: “Los cambios que con el tiempo se producen en la estructura, el pensamiento y la conducta de una persona como resultado de influencias biológicas y ambientales”⁸

El Desarrollo Humano es producto de la interacción entre la herencia y el medio ambiente circundante que origina una espiral cada vez más compleja de interacción de vivencias, capacidades, limitaciones, formas de responder a las situaciones específicas y aprendizajes producidos por las diferentes acciones educativas sobre la persona.

El Desarrollo se dividen en:

- *Crecimiento*: Aumento de la masa corporal, peso, altura, tamaño.
- *Maduración*: Predisposición genética determinada por procesos de maduración que se corresponden con la mielinización del sistema nervioso. Se da por estímulos internos. Es la condición necesaria para el aprendizaje. El desarrollo determinado por la maduración en su forma total se produce sin necesidad de la intervención de la práctica o entrenamiento. La maduración es el despliegue progresivo del código genético en el tiempo.

⁷ Barón, Robert, “Desarrollo Humano I” cap. VIII. México. Edición Prentice Hall, 1996.pg 13.

⁸ Papalia,D.E., Wendkos Olds, Feldman Ruth,D., “Desarrollo Humano”, cap I, México. Ediciones Mc Graw Hill, 2001. pg 8.

- *Aprendizaje*: Es un periodo corto de tiempo, es lo adquirido a través de la interacción con el medio, se da por estímulos externos y no se logra sin la maduración.

“El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el potencial de la conducta atribuible a la práctica o a la experiencia”⁹

“La Maduración es el desarrollo de una secuencia de cambios físicos y patrones del comportamiento genéticamente influenciada y a menudo relacionada con la edad, la cual incluye la disposición para dominar nuevas capacidades como caminar y hablar”

“Los procesos vividos por todas las personas, la velocidad y el ritmo del desarrollo varían. Existen edades promedios en que ocurren ciertos comportamientos: por ejemplo las primeras palabras, los primeros pasos. Pero estas edades corresponden simplemente a promedios. Sólo cuando la desviación del promedio es extrema debemos considerar que el desarrollo está excepcionalmente adelantado o retrasado”¹⁰

2.3.1 Desarrollo Activo o Pasivo:

Al continuar hablando del desarrollo, existen teorías que dan cuenta que conocemos de forma activa el mundo que nos rodea y otras teorías que aceptan que reaccionamos pasivamente al lo que experimentamos.

Los Teóricos “*Organísmicos*” sostienen que participamos activamente en nuestro desarrollo. Los individuos buscan interactuar con otras personas y también con los sucesos y al hacerlo cambian. Actúan sobre los objetos y los sucesos modificándolos también, mientras piensan en los que experimentan e intentan interpretarlo y entenderlo.

La curiosidad y el deseo de conocer y comprender son parte esencial del desarrollo

⁹ Papalia, D.E., Wendkos Olds, Feldman Ruth, D. Op. cit. 2001.

¹⁰ Craig, G.J., Desarrollo Psicológico, cap I, “El estudio del desarrollo humano”, México. Ediciones Prentice Hall, 2000. pg 7

Los Teóricos para quienes el desarrollo es un proceso pasivo, conocidos como “*Mecanicistas*”, piensan que el hombre reacciona de manera pasiva ante los fenómenos de su ambiente. Desde este punto de vista, se cree que al hombre lo mueven sus pulsiones y motivaciones internas junto con los incentivos externos que ofrecen otras personas y el ambiente en general. El desarrollo lo determinan sobre todo los premios y castigos que nos forman y moldean.

De alguna forma, las dos perspectivas anteriores son correctas:

“La mayor parte del tiempo enfrentamos activamente el mundo en toda su complejidad y elaboramos una idea personal de él que nos orienta. Sin embargo, no nos queda otra opción que reaccionar a lo que nos ofrece el mundo físico y social. Nuestra mente interactúa con las fuerzas de la sociedad y de la naturaleza, y esa interacción determina lo que hacemos y lo que llegamos a ser.”¹¹

“La A.T.D.I. reconoce aquí y ahora un bebé activo, como un ser de iniciativas, que acciona y no sólo reacciona, abierto al mundo y al entorno social del cual depende”.¹²

2.3.2 Herencia o Entorno.

Al preguntarnos sobre qué produce mayor impacto sobre el desarrollo si la herencia o el entorno. Los teóricos difieren en la importancia relativa que otorgan a la naturaleza (rasgos y características congénitas heredados de los padres biológicos) y la educación (influencias ambientales, tanto antes como después del nacimiento). Desde la ciencia se han determinado los papeles de la herencia y del entorno en el desarrollo de rasgos específicos dentro de una población. Pero al observar una persona en particular, la investigación relacionada con casi todas las características apunta hacia una mezcla de la herencia y la experiencia.

¹¹ Papalia, D.E., Wendkos Olds, Feldman Ruth, D., op.cit. 2001.

¹² Rosenberg, Francis. Proyecto “No sólo de pan viven los chicos”, Buenos Aires.2003.pg 15.

“Aunque la inteligencia tiene un firme componente hereditario, la estimulación paterna, la educación, la influencia de los pares y otras variables establecen una diferencia.”¹³

2.3.3 Desarrollo Continuo u en Etapas

Los teóricos *mecanicistas* consideran que el desarrollo es continuo, siempre gobernado por los mismos procesos, permitiendo la predicción de los comportamientos posteriores a partir de los previos. Conforme avanza el desarrollo se van agregando conductas y capacidades de manera que se acumulan gradualmente comportamientos, habilidades y el conocimiento del mundo circundante. Estos teóricos se enfocan en el cambio cuantitativo: que es una variación en número o en cantidad, como el aumento de la estatura, peso o la riqueza del vocabulario.

Los teóricos *organicistas* enfatizan el cambio cualitativo, es decir una modificación en la clase, la estructura o la organización. El cambio está marcado por el surgimiento de nuevos fenómenos que no pueden ser fácilmente anticipados con base en el funcionamiento previo, como el cambio de un niño que no habla a uno que comprende palabras y puede comunicarse verbalmente. Consideran que el desarrollo ocurre en una serie de diferentes etapas. En cada etapa, las personas afrontan distintas clases de problemas y desarrollan diversas clases de capacidades. Cada etapa se construye sobre la anterior y prepara el camino para la siguiente.

En general la “verdad” parece encontrarse entre los extremos de continuidad gradual y etapas abruptas. Se cuenta con pocas pruebas de que el ser humano realice transiciones rápidas y bruscas de una etapa a la siguiente, incluso en teorías que dan mucha importancia a las etapas. Por el contrario en la medida en que éstas son significativas, pasamos de manera gradual de una a otra y con frecuencia fluctuamos entre ellas.

¹³ Craig, G.J., op. cit. 2000.

2.4 Perspectivas Teóricas del Desarrollo Humano:

Se hará referencia a las teorías que tuvieron mayor influencia en la A.T.D.I.

La **Perspectiva Cognitiva** describe a los individuos como iniciadores activos del desarrollo en respuesta a la experiencia. Está relacionada con los procesos del pensamiento y con el comportamiento que refleja tales procesos. Pone de relieve las etapas del desarrollo; las habilidades cognoscitivas se adquieren en etapas diferenciadas durante las cuales el niño concibe el mundo en una forma cualitativamente distinta del adulto, es decir piensa de manera distinta al adulto. Se concentra en el pensamiento, el razonamiento y la solución de problemas, dando especial importancia a cómo se desarrollan estos procesos desde la infancia. Dentro de esta perspectiva está la **Teoría de las Etapas Cognitivas de Jean Piaget**. (1896.1980)

La **Perspectiva Etológica**, representada por Bowlby, describe los comportamientos adaptativos que promueven la supervivencia del grupo. Se centra en las bases biológicas y evolutivas del comportamiento. Los etólogos consideran que, para cada especie, diversos comportamientos innatos y específicos han evolucionado con el fin de aumentar su posibilidad de supervivencia.

Bowlby formuló una **Teoría del Apego** (1951) entendió el lazo afectivo entre el bebé y la madre como una conducta adaptativa. El bebé y el progenitor están biológicamente predispuestos a apegarse uno al otro y tal apego favorece la supervivencia del bebé.

La **Perspectiva Contextual** se enfoca en la interacción entre el individuo y el contexto social. Un ejemplo es: la **Teoría Sociocultural** de Vygotsky (Craig, G. J. 2000)¹⁴

¹⁴ Craig, G.J., op. cit. 2000.pg 38

CAPÍTULO III

Influencias fundamentales de la A.T.D.I.

Aspectos del Desarrollo

Capítulo III: Influencias Fundamentales de la A.T.D.I. Aspectos del Desarrollo.

3.1 La Construcción del Psiquismo y la Afectividad

Al hablar del desarrollo psicológico en el niño pequeño, la A.T.D.I. toma las teorías referidas a las relaciones objetales, al vínculo materno filial y a la importancia de la primera relación objetal con la madre. El papel de la madre como nexo que la une al hijo, nexo que se estructura por interacción mutua.

3.1.1 Vínculo Temprano y Apego:

Pichón Riviere define al vínculo como: “Una estructura dinámica en continuo movimiento que engloba tanto al sujeto como al objeto. Esta estructura tiene características tanto normales como patológicas, los establece la totalidad de la persona que es entendida como la gestalt, en constante proceso de evolución¹⁵

El autor concibe al hombre como una totalidad integrada por tres dimensiones: mente, cuerpo y mundo exterior que se integran dialécticamente.

El apego es el lazo afectivo fuerte y duradero que se establece entre el niño y la persona más cercana a él, que suele ser la madre.

La teoría del apego de Jhon Bowlby (1951) considera la propensión a establecer vínculos afectivos fuertes con personas particulares, como un componente fundamental de la naturaleza humana, existente ya en forma embrionaria en el recién nacido, manteniéndose en la edad adulta hasta la vejez. En el transcurso de la infancia, los vínculos se hacen con los padres (o los sustitutos parentales), quienes son buscados con el afán de encontrar protección, consuelo y sostén. Estos vínculos persisten en el

¹⁵ Pichón Riviere, Enrique, “El proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Ps. Social” Edic. Nueva Visión.1980.pg 20.

transcurso de una adolescencia y de una vida adulta sana, pero son completados por nuevos vínculos de naturaleza habitualmente heterosexual.

Cuando un individuo, independientemente de su edad, se siente seguro, tiende a alejarse de su figura de apego para explorar. Cuando se siente alarmado, angustiado, fatigado o incómodo tiene necesidad de acercarse. Se trata aquí del esquema característico de la interacción entre el niño y el padre-madre, lo que denominamos la exploración a partir de una base segura. Sólo cuando sabe que su padre-madre va a permanecer accesible y va a responder a su llamado, se siente bastante seguro para explorar.

Los esquemas de apego y las condiciones que determinan su desarrollo

Hasta hoy han sido identificados de manera confiable tres esquemas de apego, así como las condiciones familiares que los favorecen:

- Esquema de apego seguro: el individuo tiene confianza en el hecho de que su madre-padre está disponible, le responde y lo ayuda en el caso en que se vea enfrentado a situaciones adversas o que lo asustan. Con esta confianza, se siente alentado en sus exploraciones del mundo. Este esquema es favorecido durante los primeros años especialmente por la madre; cuando esta se encuentra fácilmente disponible, es sensible a las señales del niño y reacciona con amor cuando este busca protección y/o consuelo.

- Esquema de apego angustiado o ambivalente: el individuo no está seguro de que su progenitor esté disponible y le responda o lo ayude si él llama. Debido a esta incertidumbre, siempre estará sujeto a esta angustia de separación, tenderá a pegarse a la progenitora y se mostrará angustiado al ir a explorar el mundo. Este esquema se ve favorecido por un padre-madre que este disponible y acuda en ciertas ocasiones

pero no en otras, por medio de separaciones y, particularmente de amenazas de abandono utilizadas como recurso disciplinario.

- Esquema de apego angustiado “evitante”: el individuo no tiene ninguna confianza en el hecho de que si busca cuidados se le responda de modo útil, por el contrario, espera un rechazo. Intenta vivir su vida sin amor ni apoyo de los demás. Trata de ser autosuficiente en el plano afectivo. A estos niños no parece preocuparles la separación de la madre, pero cuando muestran ansiedad parece debido a que se quedan solos, no a la ausencia de la madre, cuando ésta regresa la evitan o tardan en acercarse a ella. Exploran el entorno sin interactuar con los adultos.¹⁶

3.1.2 Desarrollo Emocional según Spitz

Spitz nos habla de un sistema cerrado, formado por solo dos integrantes: la diada madre e hijo. Esta madre es la que servirá de intérprete de las necesidades del lactante y sirve como intérprete de las fuerzas provenientes del medio.

Al hablar de los afectos en las relaciones entre madre e hijo, los sentimientos de la mamá hacia el hijo tienen una importancia primordial, a estos sentimientos Spitz los llama: actitud afectiva.

La ternura de la mamá le permite ofrecer al niño experiencias vitales, y su actitud afectiva determina la calidad de la experiencia misma. Los primeros tres meses las experiencias del niño se limitan al afecto. El sistema sensorial, la discriminación y el aparato perceptivo no se han desarrollado aún desde lo psicológico y puede ser que tampoco desde lo físico. La actitud de la madre será la que sirva de orientación al bebé.

Resulta evidente la formación de las relaciones objetales en la categoría de un sistema de comunicaciones entre madre e hijo. Al observar la angustia del octavo mes,

¹⁶ Bowlby, Jhon, “El vínculo afectivo”, Barcelona. Editorial Paidós, 1997.

Spitz plantea que el bebé ya tiene un yo que lo diferencia de su mamá y a su mamá de otras personas. De allí la importancia de un “otro” que le brinde algo más que la satisfacción de las necesidades básicas: el afecto y el contacto piel a piel. El afecto y el contacto piel a piel es la necesidad junto con lo orgánico que permite emerger lo psíquico y diferenciar el yo.

La necesidad de un vínculo piel a piel muy íntimo es necesario para la subsistencia de la especie y el desarrollo del psiquismo. A partir de estas postulaciones es que el autor describe el hospitalismo y la depresión anaclítica.

El yo se constituye a partir de la interacción del bebé con la mamá, esto es lo que sostiene el autor con mucho énfasis. Este yo es bastante posterior al nacimiento y se pueden reconocer tres estadios: estadio preobjetal, estadio del objeto precursor y estadio del objeto propiamente dicho.

En el estadio preobjetal. (0-3 meses) el recién nacido es incapaz de diferenciar un objeto de otro o diferenciarse de lo que lo rodea.

El estadio del objeto precursor (3-8 meses) se establece con la aparición de la sonrisa social. Es responder a algo fuera de uno, y ese algo estaría constituido por una señal comprendida por los ojos y la nariz (“T”). Contesta con una sonrisa al rostro humano, siempre que este se muestre de frente y en movimiento, no reconoce ni a la persona, ni al objeto sino la señal, los atributos superficiales.

En el estadio del objeto propiamente dicho:(8-15 meses) se presenta la angustia del octavo, reconoce el rostro de la madre ante cualquier rostro humano. El bebé siente que se puede perder el objeto (mamá) con el cual se resuelven las tensiones y se logra la seguridad y la calma.

La percepción del rostro del extraño se confronta con los vestigios de memoria del rostro de la madre, se comprueba que es diferente y se rechaza. El niño ha formado una auténtica relación objetal; la madre se ha convertido en su objeto libidinal,

Al final de este estadio se da el tercer organizador el “No” en el lenguaje. El niño comienza a gatear, a caminar, explora el mundo exterior, la madre le prohíbe con la palabra “no”¹⁷

3.1.3 Las Fases de la Relación Objetal según Mahler

Mahler establece cuatro fases en el logro de la relación objetal, a saber:

- Fase autística normal: se extiende desde el nacimiento hasta el segundo mes. Es una fase de transición de la vida intrauterina a la extrauterina, de un sistema cerrado donde la criatura no distingue nada fuera de sí mismo, a la percepción relativa del mundo externo. Responde en forma refleja, instintiva a los estímulos, no advierte que la satisfacción de sus necesidades depende de otro ser.

- Fase simbiótica. Se inicia en el curso del segundo mes hasta el sexto mes. El estrecho contacto corporal con la madre es un prerrequisito para que el bebé vaya reconociendo poco a poco un mundo fuera de sí mismo. Este reconocimiento es precario, no percibe a la madre como una cosa total, separada, sino como una especie de extensión de su propio ser. Paulatinamente se va dando cuenta de su bienestar o incomodidad dependen de los cuidados de la madre. A partir de estas vivencias proporcionadas en el marco de una relación simbiótica va formando la imagen interna de su madre. Una ligazón firme es paradójicamente la condición que facilita el desprendimiento, que debe realizarse en la fase siguiente. La madre, va proporcionando los medios para la diferenciación y separación.

¹⁷ Spitz, René, “El primer año de vida del niño”. México. Fondo de cultura Económico, 1969.

- Fase de separación- individuación. Se da desde los seis hasta los dos años. La maduración neurológica lo capacita para movilizarse, lo que le da placer y sensación de independencia. Pero aún necesita de la presencia de la madre y de su actitud alentadora para gozar de su autonomía incipiente. Esta fase se subdivide en tres subfases: Subfase de diferenciación: se extiende de los seis a los diez meses coincide con la maduración progresiva de las funciones motoras, tiene gran interés para jugar con objetos pero sólo en cercanía de su madre, su ausencia se vive aún como la pérdida de una parte de sí mismo. Subfase de ejercitación: de los diez a los quince meses. Se intensifica la necesidad de experiencias sensoriales que absorben al niño, quien olvidándose de a ratos de la madre va explorando el mundo. Cuando el cansancio lo vence busca la cercanía de la madre para reponer fuerzas ya sí vuelve a alejarse y sigue sus exploraciones. Subfase de acercamiento: dura de los dieciséis a los veinticuatro meses. Es el momento más crítico de separación-individuación. Se agregan conflictos impulsivos, el control de los esfínteres exigido por la madre en esta etapa va acompañado por el incremento de los impulsos agresivos, la percepción de estos impulsos dirigidos hacia la madre renuevan el temor a perderla. La individuación prosigue pero sentirse separado preocupa al niño, le crea inseguridad. Trata de dominar su miedo acercándose periódicamente a la madre y volviendo a separarse luego.
- Fase de individualidad y constancia objetal: se extiende de los veinticuatro a los treinta y seis meses. Se afianza la independencia del niño, tolera mejor la ausencia pasajera de la madre, gracias a la estabilización de su imagen interna y soporta frustraciones. En esta fase se afirman los logros anteriores, se alcanzan la individualidad y la constancia objetal. Esta última se alcanza a los tres años, constituye un logro endopsíquico para que el niño pueda tolerar la ausencia más prolongada de la madre. Acompañan a este logro adquisiciones importantes en el campo cognitivo. Al mismo tiempo cambia la conducta del niño, aumentando su

negativismo, como prueba de su capacidad volitiva, lo que le ayuda a lograr su sentimiento de identidad y a completar el proceso de individuación.¹⁸

3.2 Desarrollo Cognitivo

Al referirse a cómo conocen, como piensan, como aprenden y como actúan los niños, la ATDI se enfoca en autores como Piaget, Wallon, Ana Quiroga entre otros.

Todos los autores parten de que el hombre es producto de su interrelación con el medio y de las condiciones que este medio social proponga. Todos coinciden en lo social como posibilitador para el desarrollo de las funciones psíquicas.

La estructuración psíquica del individuo se desarrolla en la interacción con los demás. Lo social, en su complementación con la biología, determina lo psicológico a través de los afectos, emociones y sentimientos puestos en juego en el desarrollo y el aprendizaje de nuestras capacidades y habilidades durante el transcurso de la vida.

El pensamiento tiene sus raíces en la acción y en mecanismos sensoriomotores anteriores al lenguaje. Por medio de las acciones el niño construye lo que conoce del mundo y el cuerpo es su instrumento.

3.2.1 Teoría de las Etapas Cognitivas de Jean Piaget.

Gran parte de lo que sabemos respecto a cómo piensan los niños se debe al teórico Jean Piaget, investigó la forma en que el individuo crece, cambia y se adapta al mundo. Consideró que el desarrollo cognitivo comienza con una capacidad innata para adaptarse al entorno. Buscando el pezón, palpando una piedra, o explorando los límites de una habitación, los niños pequeños desarrollan una imagen más exacta de su entorno y una mayor competencia para manejarlo.

¹⁸ Malher, I. "El nacimiento psicológico del infante humano" Buenos Aires. Ed.

De acuerdo con el autor los niños pequeños no piensan o razonan como los adultos. Adquieren la cognición adulta sólo después de pasar por una serie de etapas discretas de desarrollo cognoscitivo.

Un aspecto central de su teoría establece que la mente participa de manera activa en el proceso de aprendizaje. La mente no se limita a responder a los estímulos.

El desarrollo gradual ocurre a través de tres principios interrelacionados: organización, adaptación y equilibración.

La organización es la tendencia a crear estructuras cognitivas cada vez más complejas, sistemas de conocimiento o formas de pensamiento que incorporan imágenes cada vez más exactas de la realidad. Estas estructuras son los esquemas, patrones organizados del comportamiento que una persona utiliza para pensar y actuar en una situación. A medida que los niños adquieren más información, sus esquemas se tornan más complejos.

La adaptación es el término utilizado por Piaget para indicar cómo un niño maneja la nueva información que parece estar en conflicto con lo que el niño ya conoce, es un proceso por medio del cual se construyen representaciones mentales del mundo gracias a la interacción directa con él. La adaptación comprende dos pasos: 1) la asimilación que consiste en aceptar la nueva información e incorporarla a las estructuras cognitivas existentes y 2) la acomodación, que consiste en cambiar las estructuras cognitivas propias para incluir el conocimiento nuevo.

La equilibración, un esfuerzo constante por lograr un balance o equilibrio estable, rige el paso de la asimilación a la acomodación.

En su teoría, la información que se presenta a una persona es asimilada (integrada) si encaja en una estructura mental existente (esquema). Si no encaja, la mente la rechazará o se acomodará a ella modificando esquemas.

Según otros autores la mayoría de los aprendizajes suponen una interacción entre ambos procesos. Interpretamos lo que experimentamos basándonos en lo que ya sabemos y, como las nuevas experiencias pocas veces son idénticas a las anteriores, advertimos y procesamos también las diferencias.

Piaget afirmó que el desarrollo cognitivo ocurre en una serie de etapas cualitativamente diferentes. Todo ser humano pasa por una serie ordenada y predecible de cambios. En cada etapa la mente del niño desarrolla un nuevo modo de operar.

Desde la infancia hasta la adolescencia, las operaciones mentales evolucionan del aprendizaje basado en la simple actividad sensorial y motora hasta el pensamiento lógico, abstracto.

Etapas del Desarrollo Cognitivo:

Las etapas se dividen en:

- **Etapas Sensoriomotora:** que va del nacimiento a los dos años.
- **Etapas Pre operacional:** que va de los dos a los siete años.
- **Etapas de las Operaciones concretas:** que va de los siete a los once años.
- **Etapas de las Operaciones formales:** que va de los once años en adelante.

A los fines de nuestro trabajo se definirán las dos primeras etapas que corresponden a los niños de entre 0 y 3 años.

Etapas Sensoriomotora: (del nacimiento los dos años)

El niño descubre el mundo observando, tomando las cosas con las manos, llevándoselas a la boca o por medio de otras acciones. La inteligencia se basa en los sentidos y en el movimiento corporal, comenzando con los reflejos simples que dan

origen a conductas voluntarias más complejas. El bebé se torna gradualmente capaz de organizar las actividades relacionadas con su entorno a través de la actividad sensorial y motora.

Los niños aprenden poco a poco que existe una relación entre sus acciones y el mundo externo. Descubren que pueden manipular los objetos y producir efectos. Adquieren una comprensión elemental del concepto de causa y efecto. Por ejemplo, aprenden a abrir la boca de manera diferente ante un chupón y una cuchara, aprenden a alcanzar objetos mientras los ven y a realizar algunos movimientos básicos que producen efectos sobre el mundo físico, como tirar, pegar, balancear.

A lo largo del periodo no han aprendido aún a utilizar símbolos o imágenes mentales para representar objetos y sucesos, por ejemplo, si un objeto es ocultado, los niños de cuatro meses de edad no intentarán buscarlo. Para estos niños parece que en realidad “fuera de la vista” significa “fuera de la mente”, al menos bajo ciertas condiciones. Hacia los ocho meses de edad, han adquirido una idea básica de permanencia del objeto, la comprensión de que los objetos continúan existiendo aunque no estén al alcance de la vista.

Etapa Preoperacional: (de los dos a los siete años aproximadamente)

Entre los dieciocho y veinticuatro meses los bebés adquieren la capacidad para formar imágenes mentales de objetos y acontecimientos. El niño se forma conceptos, desarrolla un sistema de imágenes y utiliza símbolos para representar personas, lugares y eventos, entre estos símbolos está el lenguaje (el niño empieza a pensar en términos de símbolos verbales, las palabras) para comunicarse mejor. Tanto el lenguaje como el juego simbólico (representan actividades familiares, como fingir que comen o duermen) son manifestaciones importantes de esta etapa.

Para demostrar el juego simbólico, deben ser capaces de representar mentalmente esas actividades y traducir en acciones abiertas dichas representaciones.

La “imitación”, en la cual el niño evoca, por medio de su cuerpo y de su movimiento, una situación o una actividad que nada tiene que ver con el cuadro presente, y en la que la imagen antes de ser propiamente pensada, es representada materialmente. El pequeño ha devenido capaz de representarse los movimientos adecuados antes de efectuarlos, de combinarlos mentalmente y anticipar los efectos. La solución del problema no se descubre ya al grado de la acción, se inventa antes de toda acción. Esta es la naciente capacidad del niño para representarse una acción en lugar de efectuarla.

En esta etapa los niños están limitados por el egocentrismo, es decir les resulta difícil comprender que los demás pueden percibir al mundo de manera diferente a la suya. El niño no puede comprender aún que su punto de vista no es sino uno de los tantos posibles, proyecta constantemente sobre el mundo que le rodea lo que experimenta él mismo, en una especie de generalización incontrolada.

El pensamiento aún no es lógico, los conceptos se limitan a su experiencia personal inmediata. Posee nociones muy estrechas, a veces “mágicas” de la causalidad y le es difícil clasificar los objetos o los hechos. Carecen de capacidad de seriación, es decir, la habilidad de arreglar los objetos en orden a lo largo de alguna dimensión.

Carecen de la comprensión de lo que Piaget denomina el principio de conservación, saber que ciertos atributos físicos de un objeto permanecen sin cambio aunque una apariencia externa se modifique. El pensamiento sigue una sola dirección. El niño presta atención a lo que ve u oye a medida que se efectúa la acción, pero no puede dar marcha atrás esto es el pensamiento irreversible.

No tiene teorías globales y generales, sino que se sirve de sus experiencias diarias para crear conocimientos específicos. No hace generalizaciones sobre las clases de objetos (por ejemplo todas las abuelas) ni percibe las consecuencias de una cadena de eventos.

Piaget observó el pensamiento subyacente al lenguaje y llegó a la conclusión de que el lenguaje es frecuentemente un indicador erróneo del nivel de comprensión del niño y que hay una cantidad lógica en las acciones del niño que sus manifestaciones verbales no manifiestan.

Describe cómo los niños actúan de modo inteligente; establecen conexiones y modifican su conducta según la situación desde el mismo día de su nacimiento. Por medio de las acciones el niño construye lo que conoce del mundo.

Describe el desarrollo de la capacidad de representar; antes de que se instale el lenguaje los niños hacen imitaciones diferidas “hacen como si”, utilizan los objetos como símbolos, como significantes de otras cosas y el lenguaje aporta el soporte de una función mucho más general que es la función simbólica.

Sintetiza que el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, pues las estructuras que caracterizan a éste último hunden sus raíces en la acción y en mecanismos sensoriomotores más profundo que el hecho lingüístico. Mientras más refinadas son las estructuras del pensamiento tanto más necesario es el lenguaje para completar su elaboración.

El lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, ya que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje las operaciones permanecerían en el estado de acciones sucesivas sin integrarse nunca en sistemas simultáneos de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje las operaciones serían individuales e ignorarían la regulación proveniente del intercambio entre individuos y de la cooperación. En este doble sentido de la condensación simbólica y la regulación social del lenguaje es indispensable para elaborar el pensamiento.

La posibilidad de emplear y combinar palabras responde a la aparición de la capacidad simbólica.

El lenguaje en primer lugar es un sistema simbólico, y por tanto, arbitrario; por eso el sujeto para poder utilizarlo debe ante todo construir la capacidad para simbolizar.¹⁹

Algunos psicólogos cuestionaron las ideas básicas para la teoría de Piaget al considerar los siguientes puntos: 1) todos los seres humanos pasan por una serie establecida de etapas; 2) lo hacen a ciertas edades; y 3) el orden de dicho progreso es inmutable (Flavell, 1985).

El desarrollo cognitivo no se realizaría en etapas tan demarcadas, si se haría en forma más gradual y continua.

Los niños pequeños alcanzarían sus logros cognoscitivos mucho antes de lo que él proponía. De alguna forma subestimó la importancia del lenguaje y de las interacciones sociales.

3.2.2 La Construcción del Conocimiento según Henry Wallon:

Henry Wallon²⁰ plantea al hombre cuyo cuerpo, tanto como su ideología y su lenguaje, es el resultante de las condiciones de vida, de las relaciones económicas, de los valores y creencias religiosas, del desarrollo tecnológico y científico y del poder de la clase social y del grupo en el cual se desarrolla.

¹⁹ Piaget, Jean, "Seis estudios de Psicología", Barcelona. Editores Barral, 1971.

²⁰ Wallon, Henri, "La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad". Madrid. Pablo del río Editor. 1981.

La emoción es para Wallon, una manera de adaptarse al mundo y especialmente a los demás. Esta adaptación emocional es de origen esencialmente postural y su núcleo es el tono muscular. El diálogo tónico en esa relación con otro, es fundante de toda la comunicación y desde aquí crea las condiciones indispensables para la emergencia del pensamiento, la simbolización y el lenguaje verbal.

El tono es el estado de tensión muscular involuntario que acompaña y expresa nuestras tensiones efectivas y emocionales, lo que hace que la consistencia de nuestro cuerpo sea diferente cuando nos hallamos ansioso, coléricos, felices, satisfechos o deprimidos, éstas tensiones las “sentimos” en el contacto con otro cuerpo, así como en sus gestos y actitudes. Dan una tonalidad afectiva diferente a la comunicación que podamos establecer. Estas ínfimas modulaciones tónicas dan la calidad a la relación.

Las emociones constituyen el primer sistema de relación del niño con su entorno, son un mecanismo para expresar sus necesidades y estados emocionales. La emoción es el paso de lo biológico a lo psicológico, de lo individual a lo social que permite el desarrollo del psiquismo. La expresión emotiva constituye un pre-lenguaje antes que el lenguaje verdadero.

Las reacciones emotivas son las primeras señales de la vida psíquica que se observan en el recién nacido. Las expresiones emocionales al estar constituidas por actitudes y posturas son una formación de origen postural envuelto en el tono.

La acción sensoriomotora es la función preponderante en este periodo. El niño está ocupado en establecer relaciones entre sensaciones y sus movimientos. Hay dos momentos: en el primero, predomina la manipulación de los objetos y en el otro la imitación que lo llevará a la representación y la simbolización, el niño representa mediante la acción las imágenes mentales.

Wallon ha demostrado en el desarrollo postural del niño, la unidad y el origen común de todas las actitudes motrices y mentales, activas e intelectuales, abstractas y concretas. Todas ellas están basadas en el tono, del que se desprende la función de ser a la vez la expresión del organismo y su orientación hacia el mundo circundante.

A cada una de las edades la maduración indica sus posibilidades funcionales, a las cuales el ambiente exterior proporciona condiciones de diferenciación y desarrollo. Sin la maduración de las funciones ningún ejercicio funcional correspondiente es posible. Inversamente, una función llegada la maduración se arriesga a debilitarse o desaparecer si las condiciones externas son desfavorables, deficientes o inexistentes.

3.2.3 Matrices de Aprendizaje según Ana Quiroga.

Según Quiroga (1994) se entiende por Matriz al modelo interno primario desde el que vamos construyendo nuestra actitud del y para el aprendizaje. Es decir una modalidad más o menos estable de acción, pensamiento y sensibilidad para captar, ubicarnos y operar en el campo de la realidad y del conocimiento.

Es la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia. Sintetiza en el aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos.

Desde esa matriz no solo aprendemos y actuamos sino que incidimos para que otros construyan sus modelos. Estos modelos incluyen una manera de relacionarnos con el mundo. La matriz de aprendizaje que se va formando y afirmando desde el nacimiento y tal vez antes, no es conciente, generalmente opera sin que lo hayamos pensado o propuesto.

Están socialmente multideterminadas y por ello son heterogéneas y contradictorias. Son producto de las relaciones sociales, de las relaciones de clase y de poder y operan desde las instituciones, desde la familia, la escuela, desde los medios de comunicación.

CAPÍTULO IV

Desarrollo de la Socialización en el Niño.

Capítulo IV: Desarrollo de la Socialización en el Niño.

4.1 El Juego en el Niño.

Se hablará a continuación del juego en el niño, el cual forma una parte esencial de esta teoría, tomando al juego como libre e independiente que parte de una motricidad también libre a través del placer de la acción y el movimiento.

Marina Müller (en A. Aberasturi 1973) opina que para el niño "jugar" le permite proyectar y desplazar sus angustias y conflictos internos, representándolos y manejándolos en cierto modo por su propia acción. Esto le posibilita "activar" lo que sufrió pasivamente y modificar desenlaces dolorosos. El niño puede ensayar roles que en la vida real, estarían vedados y de esta manera poder revivirlos de manera más placentera.

Arminda Aberasturi hace referencia al juego y a también al juguete y nos relata que el juguete posee muchas características de los objetos reales, pero por su tamaño, por su condición de juguete, por el hecho de que el niño ejerce dominio sobre él porque el adulto se lo otorga como algo propio y permitido, se transforma en el instrumento para el dominio de situaciones penosas, difíciles y traumáticas que se le crean en la relación con los objetos reales. Por otra parte, es reemplazable y le permite repetir a voluntad situaciones que le resultaron placenteras o dolorosas pero que no puede reproducir por sí solo en el mundo real.

Al jugar, el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos, dominándolos mediante la acción. Repite en el juego todas las situaciones excesivas para su yo débil y esto le permite, por su dominio sobre objetos externos y a su alcance, hacer activo lo que sufrió pasivamente, cambiar un final que le fue penoso, tolerar

papeles y situaciones que en la vida real le serían prohibidas, desde dentro y desde fuera, y también repetir a voluntad situaciones placenteras²¹

4.1.1 El Juego según Winnicott

El niño y el cuidado materno, juntos forman una unidad; unidad que posteriormente se rompe a partir de la diferenciación con la madre. De este modo el niño comienza a tener un interior, un exterior y se forma un tercer espacio que es la zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la realidad exterior y que las mantiene relacionadas. Se definen un yo y un no – yo, estableciéndose una membrana limitatoria.

El paso siguiente en el desarrollo es la capacidad para las relaciones objetales. El niño deja de estar fusionado con la madre y se separa de ella o se relaciona con ella como algo separado yo- no yo.

Los términos objetos transicionales o fenómenos transicionales el bebé los forma en su primera posesión del “no – yo”.

Estos fenómenos no forman parte del cuerpo del niño y tampoco se los reconoce del todo como pertenecientes a la realidad exterior (debido a esta etapa inicial).

Estas experiencias funcionales del bebé en la relación con los objetos (objetos distintos que yo y que representan el pecho materno) van acompañadas por la formación de pensamiento o fantasías. Estos fenómenos transicionales comienzan a aparecer entre los 4 – 6 meses hasta los 8 – 12 meses.

Dentro de las cualidades de esta relación se señalan:

- El bebé adquiere derechos sobre el objeto y el adulto lo acepta.

²¹ Aberasturi, Arminda, “El niño y sus juegos”, Buenos Aires. Editorial Paidós,

- El objeto es acunado con afecto y al mismo tiempo amado y mutilado.
- Nunca debe cambiar a menos que lo cambie el propio bebé.
- Al bebé le hace pensar que posee características que lo hacen al objeto que parezca real y con vitalidad propia.
- Proviene de afuera, desde el punto de vista del adulto, pero no para el bebé. Tampoco viene de adentro: no es una alucinación.
- Los objetos representan el pecho materno: succión del pulgar, un trozo e tela al que se afear.

Retomando lo ya expuesto sobre fusión – separación, en ese camino aparece una zona intermedia, espacio potencial entre la madre y el bebé, que introduce los objetos y fenómenos transicionales. Estos luego sufren una descarga gradual y dan un lugar de ubicación a la experiencia cultural, cuya primera manifestación es el juego: capacidad para crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro.

Winnicott nos dice que el objeto transicional representa el pecho materno, o el objeto de la primera relación. Afirma que un niño no puede pasar del placer a la realidad o a la identificación primaria si no existe una madre lo bastante buena que lleve a cabo la adaptación activa a las necesidades de este, y además le permita hacer frente al fracaso y tolerar las frustraciones.

Esto va a ser posible si la madre ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho (abarcando todos los cuidados maternos) es parte del bebé. La tarea posterior de la madre sería desilusionar al bebé en forma gradual, preparando al destete real.

En la infancia, el juego (o zona intermedia) es necesario para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo; posibilita el pasaje del estado de fusión al de separación, por la necesidad de liberarse y de conseguir autonomía. Ésta estaría

favorecida por el desarrollo de cierto grado de fe en la confiabilidad de la madre. Además ese espacio potencial varía en gran medida de individuo a individuo, en la etapa crítica de la separación del no – yo y del yo, pasando de la dependencia a la autonomía.

Cuando el niño encuentra un objeto blando o de otra clase y lo usa, entonces se convierte en lo que se llamo *objeto transicional* ejemplo osito²²

4.1.2 El Juego según Piaget

Para Piaget el juego es uno de los caminos principales para el conocimiento del niño y de aquellas cosas que lo preocupan, lo enferman y traban, a la vez que nos revela: qué, cómo y hasta qué punto el niño simboliza.

El juego tiene una evolución que parte del ejercicio funcional (actividad placentera psicomotora: correr, saltar, trepar, jugar a la pelota) pasando por juegos simbólicos (de imitación de asimilación de un objeto a otra cosa, dramatización de escenas reales o imaginarias, mediante juego de roles, etc.).

Más tarde aparecen los juegos de construcción- destrucción con diferentes elementos, cada vez más ajustados al modelo objetivo, para reproducir a escala lo "real" y por último juegos de regla que surgen y se complejizan progresivamente a partir de la entrada de la lógica operatoria, subsistiendo en el juego profesionalizado del adulto.

Clasificación del juego

- Juego desde el punto de vista social: Inicialmente en el bebé el juego es “solitario” porque no juega con otro bebé. A medida que crece esto cambia, alrededor de los dos años la actitud cambia, cuando se encuentra con otro bebé intenta conocerlo, explorarlo; hay una variación en el juego, surge el juego

²² Winnicott, Donald “Realidad y juego”, Buenos Aires. Editorial Gedisa, 1972.

“*paralelo*”, sigue jugando solo pero necesita de la presencia de otro bebé, cada uno juega a lo suyo. Alrededor de los tres años aparece el juego “*asociativo*”, todos los chicos participan de un mismo juego. Más tarde aparece el juego “*cooperativo*”: juegan a diferentes roles pero que se complementan y finalmente aparece el juego “*competitivo*” en la etapa escolar, el niño internaliza normas y reglas.

- Juego ejercicio: (0a2 años) no tiene un carácter lúdico, se da en el periodo sensoriomotor. Es una actividad precoz por la cual el niño tiende a ejercitar todo lo que va aprendiendo o logrando, esta actividad le causa placer y la repite permitiéndole adaptarse al medio. En los primeros meses de vida investiga de acuerdo con sus posibilidades sensoriomotoras las partes del cuerpo materno, ropas, cabello, etc, sus manos, luego sus piernas y pies. Estos primeros juegos son fundamentales en la adquisición del esquema corporal. Se dan las actividades de manipulación y actividades de desparramar, juntar, llenar, vaciar, comparar. Se da el juego de *aparecer y desaparecer*. ¿dónde está?, aquí está, etc. Escucha atentamente canciones de cuna, diferentes ritmos, luego inicia imitaciones: aplaudir, tortitas, linda manito. Se dan los juegos de *placer sensoriomotor*: desplazamientos múltiples, rotaciones, giros, balanceos, estiramientos, trepadas, equilibrios y desequilibrios autoproducidos. Cuando el niño comienza a deambular puede arrastrar, empujar juguetes, arrojar lejos, recoger. Comienzan a esbozarse los *juegos simbólicos*: a comer, a preparar la comida, que van a predominar en la próxima etapa.
 - Juego simbólico: Se corresponde con el periodo pre- operatorio que va de los 2 a 6 años. Al juego ejercicio se le agrega el símbolo y la ficción. Es el juego del “como sí”. Se da en esta época porque se desarrolla la función semiótica que es la capacidad para representar algo ausente, lo puede evocar. Juegan a la mamá, a la maestra, al doctor. Se dan: *juegos de construcciones*: Torres rompecabezas,
-

encastres. *Recortar, dibujar, pintar, pegar, modelar. Canciones infantiles, cuentos, relatos. Juegos corporales: Carreras, trepados, saltos, caídas, mímica, rondas. Juegos de destrucción, construcción y reconstrucción simbólica del otro* ligados a la relación con el adulto. *Juegos de presencia y ausencia* (aparecer-desaparecer, las escondidas), ligados a la constitución de la permanencia de sí, del otro y del objeto. *Juegos de persecución* (atrapar y ser atrapado, de devorar y ser devorado, el lobo, el cocodrilo) ligados a ansiedades primitivas. *Juegos de omnipotencia y de identificación con el yo ideal. Juegos de identificación con el agresor y de cambio de roles.* La construcción de casas y refugios como extensión y proyección de la imagen de sí, a la identificación sexual y los roles sociales, que se presentan al menudo con características diferentes en varones y niñas: En las niñas predominan, aunque no son excluyentes los juegos centrípetos de aproximación al cuerpo, de repliegue gestual, de abrazos, de envoltura del cuerpo, juegos de cuidados corporales y de reparación, de coordinación y destreza manual, juegos con muñecas y disfraces elaborados. En los varones predominan los juegos de expansión, de competición motriz, de poder y fuerza, de acrobacia, de velocidad, de agresión con fusiles, espadas, de apertura y extensión del cuerpo, los disfraces generalmente son menos elaborados y sólo necesitan un elemento que represente simbólicamente sus atributos.

- -Juego de reglas: (a partir de los 6 años) coincide con el periodo operatorio, etapa escolar. Aprende normas y reglas y debe adaptarse a ellas.

4.1.3 El Juego según Mirtha Chokler

La Lic Mirtha Chokler hace referencia al juego y a sus funciones y nos explica los diferentes tipos de juegos en relación con el desarrollo evolutivo.

El juego es una actividad placentera que contribuye a la construcción subjetiva del niño. Desde temprana edad, particularmente el juego corporal, sensoriomotor y simbólico, y sus diferentes niveles le permiten el despliegue, la expresión, el dominio, la elaboración y la simbolización de deseos, temores, potencialidades y fantasías inconcientes.

En la etapa inicial del niño, son esenciales para él los juegos, ubicados en un primer nivel, que tienen el eje en la sensoriomotricidad, en el placer de movimiento, en el placer del descubrimiento y apropiación del cuerpo, en la estructuración, desestructuración y reestructuración de la imagen de sí.

Todos los niños sanos juegan, lo hacen constantemente. Las primeras interacciones del lactante con el adulto son las fuentes originarias posibles de placer. Reasegurado afectivamente por éste a través de la calidad del vínculo de apego el niño desplegará una serie de acciones sensoriomotrices, simbólicas y cognitivas que están en la base de sus actividades lúdicas.

El niño puede jugar en la acción, puede jugarse en la acción en la medida de su relativa seguridad respecto de lo ya integrado en sí mismo. Puede jugar a perder de sí y del otro lo que ya posee íntimamente o sabe certeramente que puede recuperar. Juega a caerse o a saltar cuando ha constituido con firmeza una imagen de su cuerpo. Antes de ello la fantasías de quiebre, ruptura o pérdida posible del cuerpo y de los referentes espaciales suelen desencadenar angustia y su expresión es la excitación desmedida, la impulsividad, la desorganización o la inhibición. Y esto también deja huellas que bloquean la atención, perturba la disposición para los aprendizajes y estimula los desbordes y la agresividad.

El juego es importante para el desarrollo del niño. A través del juego ejercita su mente y su cuerpo e incorpora las nociones básicas acerca del mundo. Constituye un factor indispensable para el desarrollo intelectual, motor y afectivo del niño, es su vía natural de expresión.

Le permite explorar y entender el mundo que lo rodea a través de todos sus sentidos y le proporciona los medios para transformar sentimientos e ideas en acciones. A través del juego, el niño aprende a dominar y conocer las partes del cuerpo y sus funciones, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a manipular y construir, a desempeñar los papeles necesarios para las futuras etapas de su vida.

Los niños construyen sus conocimientos accionando sobre el medio, comparando el resultado, haciendo preguntas, realizando ellos mismos cambios y hallando caminos exitosos, los juegos ayudan a edificar el conocimiento y la experiencia y permiten al niño crecer con curiosidad y confianza.

El juego es una actividad con fin en sí mismo. El niño no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla.

Siguiendo los conceptos de Piaget, Chokler considera tres momentos del juego de acuerdo con la edad del niño:

- Primeros dos años de vida: Periodo Sensoriomotor:

Inicialmente encontramos tres tipos de actividades pre- lúdicas: La primera durante los cuidados maternos (alimentación, acunado, sostén) la segunda se da el reemplazo del cuerpo de la madre por el propio cuerpo del niño (succión digital), descubrimiento de sus manos y la tercera, la aparición de un objeto privilegiado que puede sustituir el cuerpo de la madre como objeto transicional.

De la mano como objeto de conocimiento a la mano como instrumento para conocer y jugar. El descubrimiento primero y la utilización de sus propias manos como objeto de juego constituyen un hito fundamental en el desarrollo infantil.

Al inicio del segundo trimestre el niño, mientras ejercita sus manos, recoge información sobre las sensaciones que los objetos provocan en ellas, sus posibles

movimientos en el contacto y con relación a las formas peso, texturas del objeto. La atención está centrada sobre todo en la mano como objeto de conocimiento, en un proceso de descubrimiento, ejercitación y dominio progresivo que le permite luego, desplazando el interés central de la mano al objeto, transformarlas en herramientas, cada vez más hábiles, para el conocimiento y utilización de los elementos a los que accede.

La exploración y la manipulación, desde aproximadamente el cuarto mes, ya es una actividad autónoma, que aparece espontáneamente, basada en una incitación interna, propia del niño, fuerte y persistente cuando en el entorno se han dispuesto las condiciones de seguridad afectiva, espacio, juguetes u objetos adecuados a su alcance, livianos, prensibles y seguros.

El niño a partir del segundo semestre, complejizando la acción va dirigiendo su atención de manera predominantemente hacia la búsqueda de efectos de su manipulación sobre los objetos, hacia la comprensión de las relaciones físicas y topológicas, más que a la exploración de las sensaciones que éstos provocan a sus manos.

Alrededor de los 18 a 24 meses la manipulación deja de ser una actividad independiente para integrarse a un juego más organizado y más complejo. Ha pasado de una exploración táctico- motriz en el cual predominaba la organización e interrelación perceptiva táctil, kinestésica y multisensorial, en particular visual, hacia una actividad sensoriomotora cuya base sigue siendo la manipulación pero cuya finalidad, interés y significación en el desarrollo cognitivo es más complejo, diferenciado, volcado a las relaciones de los objetos en sí y entre sí o el objeto como intermediario en las relaciones sociales.

Es importante considerar qué tipo de *objetos* pueden facilitarse a los niños en esta primera etapa:

Los primeros indudablemente son el *rostro, las manos, el cuerpo* y la *ropa* de las personas significativas, luego la propia *mano* del niño, por ello es conveniente que desde lo postural la pueda investigar. De inmediato todos aquellos objetos que puedan ser tomados fácilmente: un pañuelo de algodón, luego argollas, u otros pequeños objetos de tela, suaves, livianos y con los que no pueda hacerse daño. Una madre que permite al niño asumir la ausencia de ella cuando el niño va abriendo su curiosidad sobre el mundo, facilita el contacto con lo real.

En síntesis el juego en esta etapa consiste en explorar, experimentar y repetir actividades de tipo motor, que inicialmente tenían un fin adaptativo, pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensoriomotrices se convierten así en juego. El simbolismo está todavía ausente.

- A partir de los dos años hasta los seis años.

Se presenta el *juego simbólico* que se caracteriza por utilizar una abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo a sus necesidades.

Los símbolos adquieren su significado en la actividad: la caja de cartón se convierte en camión, etc. El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que lo rodean, el papá y la mamá, el maestro, el médico y eso le ayuda a dominarlas. La realidad a la que está sometido en el juego se somete a sus deseos y necesidades.

A los niños les encanta sacarse la ropa y disfrazarse de otra persona: madre, padre, maestra, doctor o algún personaje imaginario. Este tipo de juego también es importante, ayuda al niño a comprender y aceptar los modos en los que otras personas se comportan.

Además ayuda a desarrollar la imaginación del niño. Los padres pueden alentar estos juegos de “pretender ser como” dándoles ropas viejas, sombreros, carteras, cuentas de collar o elementos para fabricar y jugar con ellos al desvestirse y cambiarse.

- De los 6 años a la adolescencia:

Está el *juego de reglas*: es de carácter social. Es el momento en el que el niño puede integrar la ley y por lo tanto se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la comunicación, la cooperación, la tolerancia a la frustración, la capacidad de espera y de ponerse en el lugar del otro pues sin la labor de todos no hay juego. Esto ayuda a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y la superación del egocentrismo.

La Lic. Mirtha Chokler nos ofrece sugerencias sobre juegos y juguetes apropiados para cada edad:

Los niños necesitan simples materiales de juego, con ellos siempre tendrán algo para explorar y hacer en cada nueva etapa de su desarrollo. No necesitan costosos juguetes. El agua, la arena, cajas de cartón recipientes, papeles, objetos de diferentes colores, una pelota y los juegos más tradicionales son tan buenos como aquellos juguetes comprados en una juguetería. Lo importante es la creatividad que despliega el niño con los objetos, los cambios, las transformaciones.

Los juguetes demasiado sofisticados que exigen movimientos simples y repetidos (ante un impulso todo lo hace el juguete y no el niño) son los que menos pueden contribuir al desarrollo intelectual ya que su actividad creativa con ese tipo de objetos es muy pequeña.

Si ponemos en manos de un niño un coche dirigido a control remoto, casi toda su actividad se reduce a apretar un botón y a seguirlo; esto es muy poca cosa frente a las posibilidades que ofrecen algunos trozos de madera con los cuales el niño “fabrica” un

auto, un garage, una pista que puede organizar a su antojo y que representa una coche y mucho más. Lo esencial es que le niño juegue con los juguetes y no los juguetes con el niño.

Es aconsejable por lo tanto que e le ofrezca al niño el material que le permita realizar ciertas actividades simbólicas y que motive su acción.

Siempre que sea posible y seguro, debe dejarse a los niños que tomen por sí solos sus propias decisiones. Aprende mejor de sus propios éxitos y de sus errores.

Cuando los niños insisten en hacer algo por sí solos, están expresando un deseo de lograr autonomía; los padres deberían ser tolerantes, si bien es necesario una atenta vigilancia que los proteja de los peligros. Hacer cosas nuevas puede ser fascinante y atractivo para el niño, pero es el adulto quien proporciona los medios para que eso sea una experiencia placentera y no excesivamente frustrante.

No hay nadie mejor que los padres sensibles y atentos para juzgar cuándo ofrecer ayuda y cuándo dejar que el niño encuentre por sí mismo las soluciones.

Los niños también necesitan jugar solos. El juego con adultos es una importante forma de comunicación, pero la alternancia con el jugar solo permite que el niño dé curso a sus propias fantasías sin depender de la mirada, expectativas y/o juicios de los adulto.²³

²³ Chokler, Mirtha, "Seminario de actualización en desarrollo temprano". El juego. Material de cátedra de Lic. en Psicomotricidad U.N.C.2000.

CAPÍTULO V

Conceptos Predominantes en la AT.D.I.

Capítulo V: Conceptos Predominantes en la A.T.D.I.

5.1 Desarrollo Autónomo

Siguiendo la línea de la Dra Emmi Pikler y del enfoque de la A.T.D.I., La lic. Chantal de Truchis- Leneveu (2003) nos plantea:

El niño que en su primera infancia, vive en buenas condiciones afectivas y con seguridad, posee un dinamismo tal que le permite desarrollar por sí mismo sus capacidades motrices e intelectuales. El niño no sólo es activo, sino que alberga la capacidad de descubrir y de crecer por sí mismo. Esto quiere decir que existe un dinamismo interno que induce el crecimiento intelectual y motor así como hay un dinamismo biológico que induce el crecimiento físico.

Por otro lado el niño desarrolla mucho mejor sus capacidades si puede disfrutar de la iniciativa de sus actividades y movimientos y puede experimentar con diversos objetos dispuestos con ese fin.

Por medio de un gran número de situaciones de la vida cotidiana, los cuidados, los juegos, las actividades, la organización del espacio, es posible respetar el ritmo y la originalidad de cada niño al permitirle ejercer esa actividad espontánea y libre.

Un bebé siempre en las buenas condiciones afectivas, es capaz de desarrollar por sí mismo:

- toda su motricidad global y fina (sentarse, ponerse de pie, caminar, trepar, tomar objetos pequeños)
- todo el conocimiento de las personas, de los objetos que lo rodean y de las relaciones concomitantes en el espacio y en el tiempo.

Si el bebé vive las condiciones de seguridad afectiva, trata de desarrollar sus capacidades y, si se le ofrece esta posibilidad, adquiere de esta manera gran soltura y autonomía basadas en la confianza en sí mismo.²⁴

“... Podéis tener confianza en vuestro hijo, pues nacerá con un potencial particular, siempre extraordinario, que él mismo tendrá el deseo y la capacidad de ejercer. El problema ya no es hacer corresponder al niño con parámetros que son vuestros, sino brindarle la posibilidad de desarrollar sus propias capacidades, a un ritmo que es el suyo, de desarrollar su originalidad. Un niño en estas condiciones acrecienta su confianza en sí mismo, se vuelve menos dependiente de los adultos; que sus acciones son variadas, realizadas con plenitud, se siente que les brotan “desde dentro”. Vuestro trabajo consistirá en rodear al niño de condiciones tales en las que pueda plasmar sus capacidades...”²⁵

Al respecto la Lic. Anna Tardos (1986) plantea que si confiamos en las capacidades del niño, si animamos su actividad autónoma, el niño es capaz de hacer muchas más cosas de la que se cree entre otras, de una gran desenvoltura corporal y de una atención y curiosidad por todo lo que le rodea. El lenguaje corporal, la actitud del niño, la expresión de sus caras nos lo demuestra. Por ejemplo sentar, poner erguido al niño, hacerlo andar tomado de la mano, no favorece el desarrollo armónico.²⁶

5.1.1 Nociones Esenciales del Pensamiento de la Dra Pikler: Instituto Lokzy

Relataremos las nociones básicas del pensamiento de la Dra Emmi Pikler y de su experiencia en el instituto Loczy, quien fue la principal precursora de la A.T.D.I.

“...el niño que llega a algo por sus propios medios adquiere conocimientos de otra naturaleza que el que recibe la solución totalmente elaborada...”²⁷

²⁴ Chantal de Truchis, Leneveu “El despertar al mundo de tu bebé”, España. Ediciones Oniro, 2003.

²⁵ IBIDEM pg 63

²⁶ Tardos, Ana, “Autonomía y/o Dependencia”. Materiales para el estudio de la Psicomotricidad Operativa. Doc. de cátedra. Lic. En Psicomotricidad. U.N.C. 2000

²⁷ Judit Falk, OP. CIT. 1997.

El instituto Pikler se rige por una total confianza en la capacidad de desarrollo de cada niño, un respeto por su iniciativa y su ritmo individual de desarrollo, sostenido por una seguridad afectiva, basada en las relaciones estables, continuas y cálidas con los adultos.

La Dra Pikler ha elaborado y aplicado un método original de cuidado y educación cuyos principales objetivos consisten en proporcionar a los niños un marco de vida estable, unos cuidados personalizados al máximo y un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y en una completa libertad de movimiento asegurada por una ropa adecuada, un espacio suficiente y la ausencia de todo adiestramiento motor por parte del adulto.

El desarrollo motor del niño se realiza de manera espontánea mediante una actividad autónoma en función de la maduración orgánica y nerviosa. Su estudio se basa en el desarrollo motor autónomo y su método es la observación directa en el contexto habitual de la vida del niño.

El potencial innato del niño comporta una tendencia al crecimiento y al desarrollo. Pero la realización de esta tendencia, de este programa depende de condiciones básicas que se le ofrezcan.

Al hablar de las características de la filosofía y del método de cuidados y educación de Emmi Pikler y del instituto Loczy, éste no se ocupa de estimulaciones directas psicomotrices, sensoriales, sociales, afectivas, verbales o no verbales ni de la estructuración de diferentes situaciones de aprendizaje, de los ejercicios sistemáticos y de las actividades dirigidas.

Si le otorga importancia al rol del adulto pero no como fuente de estimulación directa ni como mediador de los estímulos ambientales.

Se organiza la vida cotidiana de los niños de manera de darles con la mayor seguridad posible, relaciones significativas con un número restringido de adultos y permitirles una libertad total de actividad en todas las situaciones, aunque protegiéndolos de los peligros.

El adulto no interviene directamente en la actividad de los niños, ni para distraerlos ni ayudándolos en sus acciones, ni imponiéndoles una estimulación directa o una enseñanza que en lugar de sostener la actividad y la necesidad de autonomía lo volvería pasivo y dependiente.

El adulto estimula la actividad del niño sólo de manera indirecta, creando las condiciones de equilibrio del desarrollo emocional y afectivo y del desarrollo psicomotor e intelectual.

5.2 Condiciones que Favorecen el Desarrollo de la Autonomía.

Se dijo anteriormente que para que el niño pueda plasmar todas sus capacidades, se necesita de la presencia del adulto quien ofrecerá las condiciones necesarias, que se ubican dentro de una organización de las situaciones de la vida cotidiana por parte del adulto, estas condiciones son fundamentales y se crean en una relación y un marco de vida estable brindado al niño.

5.2.1 Cuidados Corporales

Entre los elementos del medio que estructuran la personalidad del niño se cita una relación privilegiada con un adulto permanente, condición fundamental de la salud mental y del logro de la socialización primaria en la primera infancia.

Dice Winnicott:

“Es su facultad de identificarse con su recién nacido, y más tarde de comprender a su bebé lo que permite a la madre, no ser absolutamente perfecta. La buena madre es suficientemente buena, si se adapta activamente a las necesidades del su bebé. Ella trata, en el transcurso normal de las cosas, de no introducir complicaciones más grandes que las que el niño es capaz de admitir. Trata de evitar a su bebé fenómenos que él todavía no es capaz de captar.

Gracias a la calidad de los cuidados, el lactante se vuelve cada vez más apto, por su actividad mental, de paliar las deficiencias de su madre. Esta actividad mental transforma un ambiente suficientemente bueno en un ambiente perfecto”²⁸

Los momentos más importantes de la interacción adulto niño son los “cuidados corporales”. Durante los cuidados gracias a la satisfacción de las necesidades corporales y a la manera con que el adulto las satisface, el niño aprende a señalar, luego a reconocer y generalmente a expresar de una manera sutil las necesidades mismas, sus propias exigencias relativas a su satisfacción y también su sentimiento de goce.

A través de la expresión de las necesidades y con la respuesta que recibe, el bebé aprende a percibir la necesidad y también que es su propia persona la que la registra. Aprende igualmente que, aunque sea el adulto el que lo calme, él también puede contribuir si da una señal adecuada.

Si el adulto dirige su atención a las señales del niño, crea desde el comienzo la posibilidad de que el bebé intervenga a su vez en el proceso de los cuidados.

Si el bebé puede contar con la posibilidad de influir sobre los acontecimientos que le sobrevienen, se refuerza su sentimiento de eficacia, lo cual constituye la base de su integración social activa.

²⁸ Winnicott, Donald, “Los bebés y sus madres”, Barcelona. Editorial Paidós, 1998. pg 22

Durante los cuidados existe un diálogo entre el niño y el adulto que da medios al bebé para emitir constantemente señales susceptibles de influir sobre los acontecimientos en los que está involucrado. El adulto recibe de vuelta cada vez más instrumentos para, ya sea señalar de manera comprensible al niño su intención, ya sea para adaptar su actividad a las necesidades del niño.

El desarrollo de esta comunicación es facilitada por la repetición de los cuidados, repetición de gestos idénticos acompañados de palabras casi idénticas, en una misma sucesión que permite, poco a poco al niño anticipar el gesto y el acontecimiento.

El niño no acepta los cuidados de manera pasiva, toma parte en ellos activamente. La condición fundamental de la cooperación es el conocimiento y la buena relación entre niño y adulto, la cooperación refuerza a su vez esta relación.

En general el bebé cuyos vínculos con el adulto son buenos, aprovecha la posibilidad que se le ofrece y progresa hacia la autonomía. La autonomía no es una finalidad en sí misma. Sólo está dotada de un verdadero valor cuando sostiene la alegría del “lo hago yo solo”, esta independencia se constituye un privilegio al que el niño otorga una gran importancia.

No se trata de que el niño pueda comer solo por ejemplo antes de que él adquiriera la madurez para hacerlo. Esta madurez no es sólo en función de la edad, no depende sólo del desarrollo motor o intelectual o de la maestría de los gestos manuales. El niño al que se exige una autonomía más allá de su madurez afectiva y social siente esta exigencia como un rechazo del adulto a ayudarlo, es decir un rechazo a toda su persona.

5.2.2 Libertad de Movimiento.

La Dra Pikler estaba persuadida de que desde el comienzo había que asegurarle al niño todas las posibilidades para el movimiento libre y el juego independiente. A

través de esta actividad libre se puede observar en el niño la capacidad de aprender por sí mismo formas muy ricas de posturas y de movimientos antes de llegar por este camino a sentarse y a caminar, obteniendo una motricidad antes de la marcha, plena de soltura y de dominio.

Con respecto a esto la psicóloga Chantal de Truchis- Leneveu nos afirma que los bebés que gozan de esta mayor libertad de movimiento y de actividad sorprenden por la gran variedad de iniciativas y de experiencias que desarrollan por sí mismo y por el entusiasmo y placer que muestran al realizarlos. Se comprueba la calidad y armonía de sus adquisiciones, su seguridad interior, su asombrosa confianza en sí mismo y en adultos y su oposición a la dependencia.²⁹

La libertad de movimiento se define como: la posibilidad, disponiendo de condiciones materiales adecuadas, y sobre la base del equilibrio emocional y la seguridad, de descubrir, experimentar, perfeccionar y vivir en cada fase de su desarrollo, sus propias posturas y movimientos.

Sin intervención directa del adulto, quien respeta el ritmo individual de las adquisiciones motoras y no pone jamás al niño en una postura que él no pueda controlar por sí mismo.

El adulto tampoco lo estimula para un logro más desarrollado que los ya adquiridos por él. Para eso tiene necesidad de un espacio en función de los movimientos ejercitados, vestimentas sin trabas, suelos firmes y juguetes u objetos para motivarlo, interesantes para él.

El niño que con un sostén directo o recurriendo a distintos elementos es colocado en una postura que no puede adoptar ni dejar por sí mismo, no adquiere, en el

²⁹ Chantal de Truchis, Leneveu. Op.cit.2003.

transcurso de su derecho de su desarrollo, una adecuada armonía y distensión corporal, ni una ajustada relación con su cuerpo global.

La vivencia de la libertad motriz hace que el niño participe en cada momento, con la globalidad de su cuerpo, en todo lo que el emprende. Tiene un cuerpo sentido y vivido: está siempre en la escucha de su cuerpo, en un diálogo armonioso con él y sus señales.

Conoce, comprende y acepta los límites que su cuerpo le impone. Por eso es prudente; por eso reconoce su propia fatiga y cuando está fatigado, descansa. No es colocado en una situación de “fracaso” y no experimenta la sensación de “insuficiencia”. Esta vivencia lo ayuda a descubrir el placer. El placer de sentir su cuerpo funcionando, el placer de moverse, de experimentar el mundo a su alrededor y sus propias capacidades corporales.

Después de la posición dorsal, aparecen sucesivamente, sin que el adulto ponga al niño en ninguna de estas situaciones, los primeros rodamientos. El rodar aparece cuando domina la posición ventral como postura. Luego vienen otros estadios: el reptar, y los desplazamientos gateando, la posición semisentada, la posición erecta sobre las rodillas, luego parada sostenida, y luego sin sostén. Es con estas posturas, movimientos intermedios, que el niño vive su vida cotidiana, actuando y jugando. Con esto, él construye los preliminares, la infraestructura de su motricidad acabada, la que le permitirá sentarse y caminar, a la que llegará con facilidad.

Está demostrado estadísticamente y científicamente que los niños sanos y en buen estado psíquico descubren por sí mismos y en un orden determinado, todos los estadios de motricidad citados. Ellos pasan por todos si no se los impide o bloquea.

Ventajas de una motricidad libre: A través de esta motricidad se desarrolla una actividad autónoma y continua que es un factor fundamental de la estructuración de la personalidad competente:

1. La manera progresiva en que las nuevas posturas son encontradas por el niño le permiten volver a ellas con toda seguridad, con un movimiento dominado. La antigua postura puede activarse cómodamente mientras la nueva posición no está todavía totalmente asimilada. No tiene, entonces, necesidad del adulto para ello.
2. Una posición asimilada a la otra, la continuidad no tiene fallas teniendo cada una su periodo de predominio. Sin embargo, ninguna desaparece completamente del repertorio del niño activo.
3. Esta motricidad parece poner en acuerdo íntimo la necesidad constante de actividad del niño y los medios de que dispone en cada estadio de su desarrollo.
4. Hay acuerdo también entre la motricidad y el desarrollo intelectual y afectivo: el niño tiene siempre los medios de elegir la postura más adaptada para poder manipular cómodamente o para atender a su alrededor. Sus movimientos y posturas le son útiles para construirse un esquema corporal correcto y sus desplazamientos para estructurar activamente su percepción del espacio.
5. Si al comienzo de cada estadio se encuentran las características de ensayo y error y las dudas del comienzo, propias de todo aprendizaje, una vez que se ha adquirido el gesto o el movimiento se nota la buena calidad de la coordinación y la economía en el esfuerzo. El niño se siente cómodo, se percibe como eficaz, aprende a aprender y a llevar hasta el final lo que ha emprendido. Así, el niño cuando quiere, hace activamente esfuerzos y los organiza globalmente; además puede modularlos y, sobre todo, detenerlos a voluntad. Es capaz, ejerciendo una

nueva postura de volver a un estadio precedente para continuar cómodamente una actividad orientada hacia otra cosa que el movimiento mismo.

6. El niño cuya motricidad es libre se comporta de una manera más independiente, tranquila, relajada, y es un niño más atento y concentrado.

El juego independiente: Les permite a los niños comenzar a comprender cuáles son y cómo funcionan las cosas que lo rodean, lo que pueden y no pueden hacer con ellas. Accede al conocimiento a través de la exploración que él realiza y de su propia iniciativa. A partir de posturas escogidas y dominadas por el niño, los juegos son muy variados busca por sí solo los juguetes y se halla en un equilibrio estable. El niño en un lugar observa e investiga cada objeto a partir de sus posibilidades. Los elementos de juego son según su edad evolutiva y los juguetes ayudan a construir su unidad corporal y psíquica.

En resumen podemos decir que cuando el niño se encuentra cómodo en su cuerpo, libre en sus movimientos, entonces su atención o su interés se establecen al ritmo exacto de su madurez, al nivel correspondiente a su estado de desarrollo.

Con respecto a lo que aporta la libertad de movimientos la lic. Chantal de Truchis nos habla de la armonía de los gestos:

“Lo que a uno le impacta ante todo es la armonía, la plenitud de los gestos, que son tranquilos, seguros. Estos pequeños se mantienen bien erguidos y caminan bien plantados sobre ambos pies. Saben protegerse de las caídas, pues aprenden desde los primeros movimientos a contar sólo consigo mismos: es otro elemento de observación notar que no se aventuran (casi) nunca a situaciones demasiado difíciles para ellos.

Han hecho mil de experiencias con su cuerpo en todas las posiciones, con una concentración mental que ha debido ayudarlos a adquirir una “conciencia” precisa de lo que pasa en sí mismos, los niños evolucionan así adquiriendo una soltura corporal,

una tranquilidad, una prudencia. Sus gestos se vuelven precisos, el sentido del equilibrio es cada vez mayor.”³⁰

La autora nos explica que estos chicos, al realizar una multitud de experiencias, desarrollan un esquema corporal muy preciso. No se golpean, o muy rara vez; pueden pasar bajo las mesas, bajo las sillas con gran habilidad y sin lastimarse. La noción de espacio se hace más exacta.

El niño mide sus posibilidades: un pequeño puede hacer movimientos por sí mismo y a su ritmo se coloca rara vez en una posición peligrosa que no domina. Uno se da cuenta de que él “siente” sus posibilidades y entonces no va más allá de ellas

Estos niños experimentan escasos sentimientos de fracaso, ya que no se les pasa por la cabeza proponerse objetivos irrealizables. Su propio objetivo es explorar y, a medida que exploran, mejoran sus posibilidades de desarrollo

Los niños desde este punto de vista, no tienen ni buena ni, sobre todo, mala opinión de sí mismos. Están satisfechos, puesto que realizan lo que su propio dinamismo los lleva a hacer. Sin duda sienten menos impotencia que aquellos a quienes el entorno estimula sin cesar.

5.2.3 El Niño como Constructor Activo de sus Relaciones con el Medio.

Es importante para el desarrollo del niño la capacidad de tener su propia iniciativa y tener la posibilidad de una actividad autónoma, que expande su sentimiento de competencia dándole a él la sensación de poder influir sobre su medio, puede entrar en una acción interactiva con su entorno. El niño no es bajo ninguna circunstancia un receptor pasivo de experiencias externas, es dueño de su propia acción.

³⁰ Chantal de Truchis, Leneveu op.cit. 2003.pg 87

Dado que sobrevivir necesita del cuidado del adulto, la imagen que se tiene del bebé es la de un ser al que hay que proveerle de todo, también al que hay que enseñarle todo. Los chicos son considerados como objetos pasivos, solo aptos para recibir lo que el adulto les ofrece, se los ve sólo con la posibilidad de reacción frente a lo que el adulto ofrece o demanda.

Se cree que para ser buenos padres debemos estar cerca del nene siempre, con la obligación de hacer algo con él todo el tiempo, no damos suficiente importancia a su actividad espontánea, ni a los descubrimientos que hace por sí mismo.

Muchas veces el adulto impide que el chico actúe fuera de los momentos precisos que él ha determinado. Y los chicos pasan gran parte de su tiempo esperando que alguien venga a él, que le proponga algo, que el adulto le “haga hacer” esperando pasivamente que alguien tome decisiones por él.

La lic. Chantal de Truchis- Leneveu afirma:

“El pensamiento toma “raíces” en la actividad global del cuerpo; los bebés pueden experimentar espontáneamente todas las partes de sus cuerpos, inventar nuevas posturas, comprobando y dosificando, a su propio ritmo, el equilibrio y el desequilibrio, de tal modo que a los tres años son niños activos, armoniosos, prudentes y autónomos que piden pocas veces ayuda a los padres; los bebés que viven una alternativa de momentos de intensa relación durante los cuidados y las comidas y momentos de actividad libre adquieren una buena conciencia de sí mismos y de sus cuerpos, una confianza en sí mismos y en sus capacidades de estar solos y una seguridad basada más en sí mismos que en los demás”³¹

El niño sigue su propio ritmo y curiosidad. El sentimiento de que está solo por ejemplo frente a un objeto, o ayuda a aprender en la medida que tiene la posibilidad de proponerse tareas cuya solución le es accesible. También tiene la posibilidad de

³¹ Chantal de Truchis, Leneveu, op.cit. 2003. pg104

modificar su proyecto de acción y recomenzar más tarde sus tentativas. La aceptación de fracaso momentáneo, la modificación y la flexibilidad de planes de acción forman parte del aprendizaje. Persevera en sus tentativas y si no triunfa, trata de hallar por sí solo la solución.

5.2.4 La Autonomía desde la Primera Edad:

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 aporta el adulto al niño, como a las condiciones del medio ambiente más favorable que le asegure.

Cuando hablamos de comportamiento competente nombramos los elementos más importantes que son: Que la iniciativa provenga del niño, que la ejecución del acto sea autónomo, y que el mismo sea eficaz.

Se entiende a la autonomía como la capacidad de una persona para aprender por sí misma a realizar acciones competentes utilizando el repertorio de comportamientos de que dispone a un determinado nivel de su desarrollo, tanto en lo referente al dominio de su motricidad como a la capacidad de recoger las experiencias activas relativas al medio que la rodea y desarrollar el conocimiento de sí mismo.

Una de las condiciones para la actividad autónoma del niño es la *organización equilibrada de su vida cotidiana*: Por ejemplo, con respecto al tiempo, la regularidad de los acontecimientos (la hora de la comida, del baño, del sueño) facilita al bebé su competencia “la sucesión regular de los acontecimientos habituales ligados a cierta parte del día a ciertos días de la semana y a su repetición, contribuye al sentimiento de seguridad de los más pequeños”

Los períodos de actividad libre concretados en un tiempo regular y habitual en el que el bebé va reconociendo rápidamente la sucesión de gestos y actividades repetidas cotidianamente, verbalizadas por el adulto, se inscriben en un ritual que permite al bebé su anticipación progresiva y una orientación témporo-espacial, que lo prepara corporal y psíquicamente en el devenir de la situación en la que se está viendo implicado.

La alternancia entre los tiempos de juego autónomo y los tiempos de los cuidados, plenos de interacción y comunicación con el adulto se nutren recíprocamente. Estos son tiempos importantes de estructuración somatopsíquica para el bebé sano y mucho más aun para el que sufre alguna dificultad o padece alguna patología.

El bebé tiene necesidad de su tiempo, con su ritmo personal para construir sus puntos de referencia y de orientación en el espacio y en la situación, para captar el sentido, para elaborar un proyecto de acción, para iniciarlo, desarrollarlo, reajustarlo y culminarlo sin interferencias del adulto.

Hablar de competencia es hablar de inteligencia en el sentido más amplio del término. De la inteligencia operativa, del “saber como” más que del “saber qué”. La competencia supone, en efecto, la acción, la modificación del entorno, tanto como la adaptación a ese entorno.

El niño no sólo tiene capacidades, con las cuales puede reaccionar, sino que, desde muy temprano, ya tiene competencias, que le permiten actuar, construir algo, con los medios de los que ya dispone y que corresponden a su edad.

Esta concepción de autonomía considera que el niño vive y opera en cada momento de su vida con los instrumentos perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos que él ya posee, maduros no con los que va a adquirir ulteriormente, ya que la maduración precede al aprendizaje.

Estimularlo, incitarlo, seducirlo o forzarlo para que utilice funciones o recursos que todavía no posee, para los cuales aún no está maduro, no sólo no acelera su maduración sino que la obstaculiza, porque lo obliga a utilizar esquemas, patrones inapropiados o torpes, ejerciendo movimientos o acciones fragmentadas, a las cuales él no puede encontrarle sentido, pero que le son exigidas o propuestas por el adulto al cual está sometido afectivamente.

Experiencias semejantes repetidas construyen lo que los cognitivistas llaman metacogniciones sobre la fragilidad de sí mismo con un fuerte sentimiento de incompetencia, de ineptitud más o menos generalizada afectando la autoestima.

El niño autónomo, por el contrario, en contacto e interacción permanente con su ambiente, construye con los medios de que dispone aquí y ahora su programa de acción, basado en su nivel de conocimiento actual.

De este modo también construye, sincrónicamente, las bases del conocimiento futuro, integrándolo ulteriormente en estructuras cada vez más complejas y más diferenciadas.

Pero simultáneamente a la apropiación de los contenidos y los conocimientos construye y reconstruye, perfecciona, ratifica y rectifica los instrumentos, esquemas y modelos cognitivos, emocionales y actitudinales implicados en su personal proceso del conocer, elaborando sus propias modalidades, estrategias, estilos de aproximación al conocimiento, es decir, aquello que Ana Quiroga denominó matrices de aprendizaje.

Con sus esfuerzos personales dosificados, autoregulados, dirigidos por su propia iniciativa, el niño aprende a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo, a prever el resultado de su acción, a modificar sus movimientos y sus actos, a registrar y tener en cuenta sus propios límites, aprende la prudencia y el cuidado de sí, aprende a aprender.

Desde esta concepción, entonces, para garantizarle las condiciones para una actividad autónoma es indispensable que el adulto posea sensibilidad, empatía y un profundo conocimiento de “este niño” en particular.

La Falsa autonomía o pseudoautonomía es un concepto propuesto por Judit Falk(1997) para determinar aquello que el niño realiza solo sintiéndose obligado a responder o a obedecer frente a las expectativas del adulto, acciones que no surgen de su propia iniciativa y para las que no se siente íntimamente maduro y competente.

El niño al que se le exige una “autonomía” que supera su maduración global, que no remite sólo al aspecto motor o cognitivo, vive esa exigencia como una sobreexigencia. Se siente inseguro, lo recibe como un abandono o una negación del adulto, no sólo a “apoyarlo en la tarea”, cuando en realidad siente que lo necesita profundamente, sino como un rechazo a su persona entera. Se autopercebe como incapaz de ser “amado” y reconocido si no cumple con las expectativas del otro.

Este sentimiento es totalmente opuesto al que se expresa por el “Yo solo” presente en la alegría del autodesafío. Este significa “yo quiero hacerlo solo porque me siento competente y eficaz, quiero probarme y eso estimula mi autoestima” reforzada por el reconocimiento del otro. Sentimiento distinto al que subyace en el “Yo solo” que implica “Me siento solo, abandonado y sin apoyatura de un adulto que me exige que posea una competencia y una eficacia de las que carezco todavía y que supuestamente debería poseer” lo cual estimula el sentimiento de incapacidad, de inseguridad, de dependencia y de descalificación para ser merecedor del afecto y el reconocimiento del otro.

Esta pseudoautonomía por coacción, incitada o empujada, no tiene nada que ver con el proceso de socialización. Por el contrario, es una de las causas de los mecanismos de sobreadaptación y de la constitución de personalidades frágiles descritas por D. Winnicott como “falso self”.

5.2.5 El Desarrollo Motor Autónomo, sin la Intervención del Adulto.

La observación precisa es la que puede convencernos de la importancia fundamental de la actividad en la vida psíquica del niño. No se trata de tomar un test de capacidades en determinadas circunstancias, sino de observar momentos habituales de su vida, de mirar al niño espontáneamente activo.

Para el niño no se trata de preparar el porvenir sino de agotar sus posibilidades presentes, estas posibilidades dependen del estado de desarrollo en que se encuentra, del medio sobre el cual puede ejercer sus posibilidades, y de su estado psíquico.

Para que el niño adquiriera seguridad, es la experiencia de una ayuda inmediata cuando él tenga necesidad, lo que constituye el fundamento de esa seguridad, es decir recurre a él cuando el niño “hace saber” que tiene un problema. Así para el niño estas situaciones significan momentos de serenidad y de juegos tranquilos y no de abandono.

“La no intervención en la actividad independiente del niño no significa abandonarlo; algunos intercambios de miradas, una observación verbal, la ayuda para aquellos que realmente lo necesitan, la alegría experimentada y compartida con el que está contento, todo eso sugiere al niño que él es una persona importante y apreciada.”³²

La Dra. Pikler creía en la no influencia directa de los adultos en el desarrollo motor del niño, y en la posibilidad de tener espacios y lugares adecuados para los movimientos libres, en tales circunstancias el niño según su propio ritmo y sus propias tentativas, es capaz de aprender mejor que aquél que está directamente influido para alcanzar los diferentes grados de desarrollo que los adultos juzgan apropiados.

La función posturo- motriz depende directa y estrechamente de la maduración nerviosa y bastará quizás que el niño se encuentre en presencia de adultos que se

³² Falk, Judit, op.cit. 1997.pg 21

mantienen de pie y que andan para que experimenten llegado el momento, el deseo de enderezarse y de andar.

Respecto a otras funciones como la comunicación, la imitación, el lenguaje, la ayuda directa del adulto se hace cada vez más necesaria, pero deberá ejercerse de acuerdo con las posibilidades funcionales de cada edad y tomar la forma de una estimulación de la actividad autónoma del niño y no de una sustitución de esa actividad o de un simple adiestramiento.

“Mirar a un niño, dejarlo descubrir por sí mismo, no ayudarlo, no significa no ocuparse de él, echarlo de alguna manera al abandono. No es así, hay mucha atención, mucha “presencia” en esta discreción. No se trata tampoco por ejemplo de no jugar nunca con él. En esos momentos de placer compartido, que todo el mundo conoce, sentados en el suelo, uno le devuelve la pelota, o esconde una jirafa, canta y se mueve con él, pero justamente se trata entonces de seguir su iniciativa más que la nuestra...”³³

5.2.6 Respeto por los Niveles de Maduración Orgánica y Nerviosa del niño:

Uno de los terrenos más fascinantes del desarrollo del bebé humano es el de las relaciones entre el conocimiento y el cuerpo. Empieza a entenderse al cuerpo en movimiento como instrumento de la construcción de la inteligencia, pero se le da importancia al despliegue precoz de las grandes habilidades motoras, entonces las edades en que el chico comienza a caminar o se sienta son tomadas socialmente como los hitos que indican su nivel de desarrollo intelectual, y entonces se aceleran esos tiempos, se sienta al bebé antes de que él lo pueda hacer por sus propios medios, se lo pone en andador para que camine cuanto antes.

Sin embargo son los comportamientos de exploración anteriores a las grandes adquisiciones motrices las que sientan las bases del aprendizaje, de la función cognitiva.

La exploración visual y táctil, es decir la manipulación, abre para el niño el infinito mundo de los objetos y le permiten la apropiación de su mundo circundante.

Las posturas que el niño realiza voluntariamente por su propia iniciativa en el momento en que sus aparatos llegan a la maduración se encuentran mejor estructuradas porque son los efectos de una coordinación del conjunto de las partes del cuerpo. Esta coordinación no puede producirse si el adulto hace que el niño adopte prematuramente tal o cual postura mediante un apoyo directo o recurriendo a instrumentos, en este caso se producen fenómenos de rigidez, tensiones perjudiciales al desarrollo postural armonioso del niño.

Colocar en posturas más evolucionadas a las que el niño no llega por sus propios medios, es obligarlo a utilizar un equipamiento madurativo y propioceptivo que aún no se ha desarrollado, por ejemplo al sentar al bebé antes de que él pueda hacerlo por sus propios medios. Además lo único que se consigue es sentarlo y no que “él aprenda” a sentarse. Esto último él lo hará solo, sin ninguna enseñanza desde afuera, cuando este maduro para hacerlo.

La lic. Chantal de Truchis nos comenta algunas inquietudes que tiene la gente con respecto a este modelo de crianza:

“- Pero a los bebés les gusta que los pongan de pie-”

“-¡Pero si usted no lo sienta, nunca aprenderá! Me dijo un día un médico-”

“- Pero, cuando está sentado, el bebé ve el mundo que lo rodea desde un ángulo diferente-”

“- Pero, también “hay” que ponerlos boca abajo-”

La autora haciendo referencia a este enfoque, trata de resolver inquietudes respondiendo:

³³ Chantal de Truchis, Leneveu. Op.cit.2003. pg 93.

“... en el caso en que se siente al bebé antes de que él se haya sentado por sí mismo, se le impedirá vivir la situación de libertad motriz que aporta al niño el conocimiento del propio cuerpo, sintiéndose incómodo o preocupado de no moverse demasiado, verá limitada sus experiencias, con el riesgo de caerse o deslizarse, inquieto o pasivamente satisfecho de su inmovilidad. Él sólo no puede alcanzar el juguete que tiene al frente o a su lado sin caerse, con todo el cuerpo torcido. Le resulta muy difícil hallar una posición más agradable y se ve obligado a solicitar ayuda sin cesar...”

“...si se le permite evolucionar libremente poniéndolo de espalda, tendrá una multiplicidad de visiones diversas y no tardará en sentarse solo. No es necesario para que vea cosas diferentes, obligarlo a experimentar sensaciones desagradables....”

La autora continúa explicando:

“... si se lo pone de pie antes de que él pueda hacerlo solo, aunque lo veamos contento debe esforzarse para no caer, limitando considerablemente sus posibilidades de exploración, no puede explorar las mil posibilidades de su cuerpo, ni poner a prueba su equilibrio ni su centro de gravedad y no hace la experiencia de rodar sobre sí mismo...”

“La primera representación de su cuerpo, que corre el riesgo de quedar grabada fuertemente en él, es la del esfuerzo, la de la crispación para sostenerse, la de tensión; no es la soltura, la distensión, el placer. Y mientras será ocupado así, tratando de mantenerse erguido, no puede descubrir el placer de explorar, de manipular diversos objetos que están a su alrededor. Aprende a depender de los adultos, ya que los necesita para levantarse”

Y agrega:

“... cuando el bebé es colocado siempre de espaldas pueden girar la cabeza hacia ambos lados muy tempranamente, porque esos movimientos no les exigen ningún esfuerzo, no les causa la tensión y el cansancio que supone el hecho de alzar y girar la cabeza cuando se está boca abajo”³⁴

³⁴ Chantal de Truchis, Leneveu. Op.cit.2003, pag 221

Al hablar de posiciones del cuerpo, durante los primeros meses de vida se privilegia la posición en decúbito dorsal:

-Porque tiene mayor libertad para ejercitar las articulaciones y las coordinaciones diagonales de los cuatro miembros.

-Desde esta postura en equilibrio y estabilidad podrá ir ejerciendo el control cefálico, estructurar la actividad explorando el espacio en 180° para ubicar y captar con la mirada los objetos circundantes, organizando la prensión y la manipulación tempranamente.

-Porque le permite mayor contacto con el entorno.

Se deben evitar los movimientos y cambios posturales bruscos, las manipulaciones imprevistas, desequilibrios porque desencadenen reflejos del bebé todavía inmaduro, activan movimientos involuntarios que él no puede controlar, provocan crispaciones y desorganizaciones tónicas que en vez de ofrecerle seguridad en sí mismo y en el otro generan hipertónicas, hiperexcitabilidad, irritabilidad, confusión, temor, desconfianza, negativismo o sometimiento pasivo.

El bebé necesita sentir que su cabeza y tronco son una unidad, que aún en movimiento no hay rupturas entre uno y otro, necesita sentir su unidad corporal para sentirse seguro y en equilibrio, ya sea sobre una superficie o en los brazos del adulto, y esto sólo es posible con un buen sostén en una postura adecuada, ésta última es aquella en la que el chico se siente bien equilibrado y sostenido que no lo hace luchar contra la fuerza de gravedad para evitar la caída, sino que le da la posibilidad de usar sus manos para explorar los objetos y el mundo que lo rodea: acostado boca arriba en su cuna, los tres primeros meses, y en el piso después.

Como el psiquismo del bebé no está todavía totalmente organizado, así como se perciba corporalmente se sentirá psíquicamente: inestable e inseguro, desconfiado, confuso, temeroso, o todo lo contrario: seguro de sí mismo, confiado en la posibilidad del adulto para contenerlo y sostenerlo. Si se siente escuchado, se sabrá capaz de influir

sobre las personas, sobre el medio y sobre todo aquello que a él le concierne. Esto es lo que caracteriza a un sujeto autónomo y lo diferencia de otro sujeto pasivo, sometido y dependiente del deseo del adulto.

Cuando le explicamos a bebé que vamos a hacer con o para él, cuando le pedimos colaboración para vestirlo, desvestirlo, higienizarlo y lo respetamos esperando sus tiempos, lo estamos considerando una persona desde los primeros momentos de vida, como un ser activo y no como un receptor pasivo de nuestros cuidados o de lo que hagamos con él.

El lenguaje no se adquiere a través de la simple repetición de palabras, su desarrollo parte de los primeros “diálogos corporales” entre el bebé y su madre y pasa por todas esas pequeñas pero fundamentales experiencias de comunicación de la vida diaria.

Una de las fuentes de experiencias desagradables para el niño, pueden ser los movimientos rutinarios, mal aprendidos de las educadoras en las instituciones, movimientos que se vuelven más breves, más rápidos y más eficaces, se vuelven automáticos esto debido a su carácter repetitivo. Estos movimientos impiden que el pequeño pueda prepararse para el gesto en cuestión que tome parte en forma activa en la operación.

Para deshacerse de las malas costumbres es necesario cambiar de actitud. El interés sincero, los esfuerzos abiertos con el fin de obtener una verdadera cooperación le harán en general las manos sensibles, delicadas, tiernas, pero este proceso no se cumple de una manera automática.

Cooperar, participar en las diferentes operaciones significa en el fondo que el niño responde con sus propios movimientos al requerimiento o a los gestos que ya ha iniciado la educadora. Para hacer esto el bebé necesita tiempo, es importante hacer

participar al niño de manera independiente para que pueda construir una cadena de pensamientos anticipatorios.

La actitud del adulto que pide y espera ofrece al bebé la posibilidad de decidir por sí mismo y de atender a la espera, al deseo del adulto: esta actitud constituye al mismo tiempo un modelo, un ejemplo.

5.2.7 Facilitar un Espacio Físico y Temporal del Niño

Factores que permiten al niño una actividad fecunda, una vida activa

- Un *espacio suficiente* en el que él se sienta en seguridad y donde pueda moverse o desplazarse.
- *Objetos* que le permitan tener *una actividad autónoma*.

Si tratamos el tema del espacio, para el más pequeño moverse es un elemento vital tan indispensable como el sueño y la alimentación. Es necesario que el espacio en el que el niño se mueve, se agrande con él.

A los 2 o 3 meses se los coloca en un corralito o sobre una manta en el piso alejado de los peligros, cuando ya sabe rodar o reptar le reservamos un lugar más grande pero también rodeado o una pequeña habitación pequeña vacía de objetos molestos o peligrosos.

En relación a los objetos que solicitan la actividad autónoma del niño, decimos que con un material de juego bien elegido favorecemos también la actividad de exploración del niño.

Al hablar de los objetos adecuados para el bebé. Partimos de elegir aquellos que con las capacidades básicas del niño en su nivel actual de desarrollo, pueda ejercerlas

disponiendo del objeto. Que pueda tomarlo, mirarlo, darlo vuelta, dejarlo caer, si el objeto rueda y él es capaz de desplazarse, que pueda ir a buscarlo.

Que el objeto sea interesante en relación con lo que ya sabe y con lo que está tratando de investigar. Que pueda situarlo con respecto a sus conocimientos preexistentes y que le aporte nueva información.

Que el juguete no lo sobresalte, interrumpiendo o inhibiendo su acción. Es importante que los juguetes “no jueguen por sí mismos”. Que el niño pueda hacer algo con ellos y que el juguete no manifieste nada fuera de la actividad que realice el niño con él. Para que pueda comprobar que lo que sucede es el efecto de su propia acción.

Los juguetes tienen que ser simples. Hay juguetes más o menos complicados, cuyos efectos mecánicos pueden producir una distracción o una seducción, pero no sirven para una verdadera actividad. El bebé no puede comprender lo que está sucediendo y no puede tener interés. Por el contrario, a veces se prende con la mirada sin tener la capacidad de desprenderse, en un estado de fascinación.”³⁵

El juguete no debe ser muy pequeño, ni puntiagudo, tiene que ser irrompible, que no pueda desarmarse, fáciles de alcanzar, tomar, manejar y que sean lavables.

El primer juguete de un niño puede ser un pañuelo o tela de colores vivos, cerca de la cabeza es fácil de ser tomada, no corre riesgo de lastimarse y si se le cae encima no se asusta ni se lastima como puede suceder si le damos un sonajero, animales o muñecos de goma, además no van a poder jugar solos con ellos y si los pierde no los puede recuperar fácilmente, si atamos juguetes con un cordón por encima de la cabeza no podrá explorarlos, chuparlos.

³⁵ Falk, Judit. Op.cit.2000.

Por el contrario sonajeros y juguetes de plástico livianos, pueden ser ofrecidos a niños que ya se den vuelta y sean capaces de tomar y soltar. Los juguetes que hacen ruido para el niño que ya puede rolar, que si llega a acostarse encima pueda salir de la situación. Con los juguetes que ruedan sólo los chicos que saben reptar o gatear, a los niños más grandes les gusta apilar objetos, alinearlos. Los juguetes deben estar al alcance de ellos a la altura de sus manos. Se les puede ofrecer cubos de colores para apilar o hacer torre.

Desde los 9 meses el niño juega con dos objetos a la vez que golpean entre si, más tarde los objetos huecos de tamaño y forma diferente, mete adentro y saca, coloca objetos en caja y los vuelca. El niño que ya se desplaza gateando o caminando se siente atraído por objetos con más volumen por ejemplo un banquito.

En un niño de un año descubrimos el placer de imitar. Más maduro se interesará más por las imágenes. Ya al año observa interesado las imágenes, sigue el contorno con el dedo, las comenta en voz alta. Luego le van a gustar más cuando le cuentan un cuento.

A los dos años, el juego de roles, la mamá, el papá...

No hay que poner todo el material de juego al mismo tiempo. No podríamos en ese caso agregar o reintroducir nuevos para reanimar su interés. El niño se cansaría y perdería su interés por todos los objetos al mismo tiempo. Además cuando está invadido de juguetes no puede dedicarse a uno entre ellos, los soltará rápido, ya que su atención va a ser atraída de inmediato por el siguiente, “más interesante”

Hay que elegir el material de juego teniendo en cuenta las posibilidades locomotoras y manuales del niño, para que corresponda a la evolución de su interés, la cantidad debe ser dosificada según la edad ni demasiado, ni demasiado poco.

5.3 Las Escalas de Desarrollo según la A.T.D.I.

En las escalas de desarrollo comúnmente usadas tradicionalmente se registran la aparición y desaparición de reflejos y conductas posturales y se los hace corresponder con las respuestas esperables para tal edad.

Desde la perspectiva de la A.T. las posiciones, reacciones y movimientos así obtenidos, son considerados muchas veces, no sólo como comportamientos provocados y en consecuencia evaluados en situaciones particulares inhabituales de examen, sino como indicadores de la evolución neuropsicológica espontánea y de los estadios por los que necesariamente debe pasar el niño en su desarrollo.

No se llega a comprender que el proceso de maduración y desarrollo implica la adecuación de sistemas globales a nuevas situaciones complejas y que fuera de su contexto motivacional e intencional la acción aislada pierde su significación y por lo tanto su valor como indicador absoluto.

Por ejemplo Gesell detalla una serie de actitudes que el adulto impone al niño y observa luego cómo éste se acomoda a ello en un inventario graduado que va desde las inhabilidades e imposibilidades extremas hasta la adquisición de aptitudes progresivas aisladas de su funcionalidad e inducidas por situaciones adultas.

Es decir, como sostiene un niño la cabeza, cómo se mantiene sentado o se queda parado cuando el adulto lo somete a esa situación y él todavía no puede hacerlo por sí mismo.

Apoyados en el concepto de Wallon de que las escalas graduadas por edad pueden dar la ilusión de señalar una norma, en cierto modo absoluta de los progresos esperables en todos tal vez los niños normales. Esta ilusión puede explicar tal vez el fenómeno observado generalmente de considerar que las etapas que figuran en el test,

escalas y cuadros de desarrollo, elaborados con finalidad diagnóstica (es decir distinguir lo normal de lo patológico) se conviertan en objetivos educativos.

Todas las pruebas psicomotrices evalúan competencias separadas, parcializadas, ya sea de coordinación facial, de equilibrio, de habilidad manual, etc., siendo que el individuo es una totalidad integrada que piensa y actúa poniendo en juego siempre todos sus sistemas.

Debe disponerse de un período de tiempo extenso, si se desea tener un panorama completo del sujeto, para tomar las distintas pruebas que evalúan todas las áreas. Algunas consignas son difíciles de entender y cierto material de uso es difícil para el niño.

Ciertos tests exceden las posibilidades del niño. Se evalúan productos finales y no el proceso a través del cual se llegó a ellos. No se pueden apreciar las causas de las dificultades detectadas. El observado vive la experiencia como una situación artificial en la cual se siente expuesto.

Wallon sostiene que nuestros movimientos no existen por ellos mismos, sino en vista de ciertas acciones que constituyen su razón de ser y su origen. El comportamiento del niño es un acto coherente organizado genéticamente. Más aún, es una continuidad de actos signados por las necesidades de adaptación e interacción con el medio.

Agrega Wallon que no es la materialidad de un gesto lo que interesa sino el sistema al que pertenece, en el instante en que se manifiesta

De ahí que no se puede concebir una función, o la actividad que la revela como verdaderamente instrumental si se la ve de manera aislada. Por ejemplo, responder a una consigna del tipo. “en cuclillas, brazos extendidos lateralmente, talones juntos” aisladamente, no tiene sentido ya que es una “habilidad” que no surge de la

intencionalidad motivada ni tiene una finalidad en un acto global inserto en un contexto.

Son pruebas artificiales y como tales tienen un impacto particular en el funcionamiento, la disponibilidad y la emotividad del niño.

El comportamiento psicomotor, en cada edad, constituye un sistema donde cada una de las actividades ya posibles, adquiridas, concurre con las que se están gestando, aprendiendo, recibiendo su funcionalidad y objetivo de todo el conjunto.

Las llamadas “pruebas objetivas”, estandarizadas y supuestamente repetibles en condiciones semejantes son, tal vez, las menos “objetivas” para reflejar la complejidad de los sistemas conductuales, suponiendo que pudieran transferirse y controlarse el conjunto total de variables que intervienen en un test (países distintos con hábitos, sistemas lingüísticos diferentes, con sistemas socio económicos y culturales diferentes)

Si aún así se eliminan, no pueden anularse las particularidades de la historia personal, el contexto específico de la situación de examen, sus antecedentes y objetivos, ni la incidencia de la inclusión en el campo operacional de las características personales del propio examinador en relación a este sujeto.

Los datos más “objetivos” son, aquellos que pueden dar cuenta de la complejidad de actitudes que aparecen en la vida cotidiana, en la actividad espontánea y compartida, en actos secuenciales y globales, motivados e intencionales. Estos permiten la formación de las primeras hipótesis que serán corroboradas, modificadas o descartadas al confrontarlas con otros registros.

Se acepta que las escalas proporcionan un detalle de las etapas del desarrollo y de las competencias esperables en cada una de ellas. Después de transcurrido un período de tiempo, se puede apreciar se ha habido evolución en uno o algunos aspectos del niño,

con poco esfuerzo por parte de quien lo aplica. En caso de trastornos generales o globales de niños, sirven para evaluar uno o algunos aspectos específicos.

5.3.1 La Evaluación Clínica.

La finalidad de la evaluación clínica en las Teorías de Psicomotricidad y A.T. es captar la modalidad con que se manifiestan cualitativa y cuantitativamente en este sujeto en particular los Organizadores del Desarrollo.

Es decir como se integran sus vínculos de apego con la comunicación, la exploración y el ajuste del equilibrio tónico postural, dinámico, global y segmentario, que aseguran su contacto y relación con el mundo.

Concretamente, interesa la calidad de su disponibilidad para el acto. La estructura, armonía y funcionalidad de éste y su adecuación temporal y espacial. La incidencia de los factores emocionales y relacionales en el mismo, expresados en el tono muscular, las actitudes y el ritmo, los tiempos de latencia, la preparación y la secuencia de hipótesis o estrategias con que lo organiza. La representación gestual, gráfica, constructiva o simbólica con la que se expresa y opera.

En definitiva importa detectar las señales del cuerpo y sus significados, lo que revelan, lo que ocultan como potencialidad y proyecto y también como obstáculo y sufrimiento.

Interesa evaluar en las entrevistas de diagnóstico el “estilo psicomotor” y vincular del niño y su familia en momentos distintos, frente a la actividad espontánea, a la actividad dirigida y a la actividad compartida. Los aspectos relacionales, la actitud tónico- postural inicial, la explicitación de la demanda, la manera de presentarse, la mirada, la voz, la pasividad o la iniciativa.

Las posturas predominantes, los apoyos y su relación con las praxias, la calidad, eficiencia, armonía, soltura, ajuste, velocidad, organización de la acción. Si hay autonomía, cooperación o dependencia. Si demanda ayuda o aprobación. Si puede completar sus proyectos y en qué circunstancias.

Estos datos, en tanto reflejan de manera más vivencial la complejidad de relaciones en la vida cotidiana, no se reducen a un coeficiente entre su edad cronológica y su rendimiento motor, aunque lo incluyen. Son esencialmente operativos para el diagnóstico situacional, para elaborar una estrategia y las tácticas de intervención más adecuadas en cada etapa.

Al hablar de la técnica se realiza un plan de observaciones, primero algunas realizadas en la vida cotidiana del niño, el medio habitual. Esta observación in situ permite detectar el funcionamiento habitual del niño en su medio natural y también las características de ese medio físico y humano que inciden directamente en su comportamiento.

Todo sujeto es un ser en relación. Su presencia en el mundo está determinada por el interjuego entre sus condiciones internas, y el medio externo. Estos posibilitan, determinan y modelan su conducta. Ninguna situación, es cierto puede lograr que emerja la totalidad del repertorio de aptitudes posibles, pero es indudable que la observación en el lugar habitual permite una visión más rica, global y objetiva.

Posteriormente la observación se realiza en el gabinete o consultorio, espacio particular donde en la sucesión de los encuentros, se va tejer, inevitablemente una trama vincular condicionante, en la que el sujeto podrá revelarse ante una mirada, que está allí, no para juzgarlo y calificarlo, sino para conocerlo, y en lo posible entender más allá de los que parece superficialmente.

5.3.2 La Escala de Desarrollo de Emmi Pikler.

Judit Falk en su libro “Mirar al niño”, nos presenta la Escala de desarrollo de la Dra. Pikler basada en el instituto Loczy.

A lo largo del desarrollo infantil, todas las adquisiciones muestran una gran diversidad en lo que concierne a la edad de su manifestación. El reconocimiento de esta diversidad es indispensable para apreciar el fenómeno del desarrollo.

Según Rudolf Steiner, fundador de la pedagogía Waldorf, el niño es considerado normal cuando responde a lo que el adulto espera de él.

En general, el desarrollo del niño pequeño es considerado normal cuando sigue el camino y el ritmo definido en las escalas de desarrollo, en los manuales de pediatría. Que a menudo hacen sugerencias de intervención en caso que el chico pareciera que está en retardo, con el fin de acercarlo a la “norma”

Las escalas inducen la idea de que el ritmo de desarrollo es más o menos semejante en todos los chicos normales. Esto no tiene suficientemente en cuenta el hecho de que la duración de cada etapa es muy diferente entre un chico y otro, tanto que no se puede prejuzgar acerca del futuro de aquellos que tardan algún tiempo en lograr estas adquisiciones.

Ella ha utilizado el método de observación directa de los niños en el contexto habitual de su vida. Se basa en observaciones longitudinales sistemáticas de casi un millar de niños, momentánea o definitivamente privados de familia, acogidos en el Instituto Lóczy desde su nacimiento.

La observación en el Instituto Lóczy, ha permitido estudiar al mismo tiempo, y en forma rigurosa, el desenvolvimiento del desarrollo motor de los niños.

El niño pasa la mayor parte de su tiempo de vigilia en actividad y realizando juegos autónomos. El adulto debe permanecer siempre a una distancia donde pueda escuchar al niño y ayudarlo si lo necesita.

Al citar a las escalas de desarrollo, la autora considera que éste último y el trabajo educativo son buenos si un niño realiza los progresos señalados a una edad determinada en las escalas o bien antes, y se consideran insuficientes si estos progresos se dan más tarde. Sin embargo, la edad de realización de ciertas adquisiciones nos dice poco acerca del desarrollo en sí mismo, acerca de su dinámica, acerca del camino por el cual el niño llegó a un cierto nivel, a pesar de que esto último es más importante que la edad.

No toman en cuenta suficientemente las grandes diferencias individuales en el desarrollo normal, en tanto que el condicionamiento, el entrenamiento y el adiestramiento que buscan lograr desempeños más allá de la madurez física o psíquica tienen un valor dudoso.

Con respecto a la utilidad de los tests de desarrollo, la Dra. Pikler comparte la opinión de los autores que afirman que su importancia reside en el hecho de que proporcionan una posibilidad de observar el comportamiento de diferentes niños en una situación estructurada de la misma manera.

La finalidad principal del control y la documentación del desarrollo psicomotor y psicosocial de los niños pequeños sanos es adecuar la calidad de los cuidados y de la educación tanto en los establecimientos como en las familias.

La escala de desarrollo abarca cinco áreas principales de la actividad infantil.

-Desarrollo de las grandes posturas y movimientos.

-Actividad durante los cuidados cotidianos.

-Adquisición del control de esfínteres.

-Desarrollo cognitivo relevado a través de la coordinación óculo-manual, de las actividades de manipulación y el juego.

-Desarrollo de la vocalización y la palabra.

Ha observado los movimientos de los niños a lo largo de su vida cotidiana incluyendo su juego libre. Los movimientos observados han constituido la mayor parte de la actividad de los niños durante su vigilia. Registrando la edad de adquisición y la duración de ejercicios de los diez estadios más importantes del desarrollo de los grandes movimientos motores:

1. Pasar decúbito dorsal a decúbito ventral.
2. Pasar decúbito ventral a decúbito dorsal
3. Arrastrarse, avanzar, deslizándose.
4. Desplazarse en cuadrupedia.
5. Sentarse.
6. Arrodillarse.
7. Pararse.
8. Realizar los primeros pasos sólo.
9. Caminar en forma segura.

La escala no comprende ningún grupo de preguntas vinculadas al desarrollo de las relaciones sociales, pero la actitud manifestada durante los cuidados así como los ítems concernientes a la palabra contienen respuestas, en lo esencial, a estas cuestiones.

Es la actitud durante los cuidados, la respuesta a la palabra, así como la iniciativa para la palabra, las que reflejan la relación del niño con el adulto. El niño que no tiene una buena relación con el adulto no manifiesta signos de cooperación ni durante el baño ni durante el vestido, no se presenta activo en los cuidados cotidianos.

Insistimos en que las buenas relaciones afectivas y el sentimiento de seguridad son las condiciones esenciales que revelan un estado psíquico que permite al niño volcarse con interés hacia el mundo externo y dar una respuesta a sus estímulos que, a su vez, ayudan al desarrollo de todas sus facultades.

Las anotaciones se realizan en un cuadro, son hechas todos los meses hasta la edad de 18 meses y cada 3 meses después de esa edad.

En cada uno de las áreas del desarrollo conviene anotar la actividad más desarrollada, en la que el niño da prueba de su propia iniciativa y su propio placer, de manera regular, en la vida cotidiana, durante el (los) mes/es precedente/s. El signo debe figurar en la misma línea hasta que el niño haya alcanzado el escalón siguiente regularmente todos los días.

El cuadro no da información de lo que un niño sabe sino de los que tiene el *hábito* de hacer, y muestra cómo se comporta, en general, en la vida cotidiana, no en una situación de examen sino en una situación natural, durante los cuidados y el juego.

Los datos señalados en la escala ofrecen una visión de conjunto sin necesidad de cálculos especiales. En efecto, basta un golpe de vista para comprobar, no sólo el nivel actual de desarrollo del niño, sino también el dinamismo del conjunto de su evolución.

La tabla informa también si la detención o la regresión del desarrollo se limitan a tal o cual aspecto, o si es general. La tabla refleja asimismo el nivel de los cuidados proporcionados. Así, a través de la documentación de la actividad y del desarrollo del niño es posible tener una imagen sobre las expectativas y las influencias educativas de su medio.

La escala de desarrollo registra entonces, en primer lugar, el dinamismo de la totalidad de la evolución del niño considerando el conjunto de las líneas como su

característica del desarrollo y no el trazado aislado de tal o cual línea en particular. De tal forma se puede caracterizar su desarrollo no a partir de las conductas parciales en función de su edad, sino, sobre todo, según su carácter de continuidad de ese desarrollo.³⁶

5.4 La Estimulación Temprana y el Consumo

Para finalizar con nuestro trabajo quisiéramos compartir algunos párrafos de un artículo encontrado, el cual nos habla de los mitos y verdades sobre la estimulación temprana:

“Estimulación es la palabra que está en boca de padres como un mandamiento imposible de quebrantar y que se ha hecho eco en los medios, así como en las grandes y pequeñas empresas que comercializan los más diversos productos para chicos.

Las modas, las presiones sociales o las propias frustraciones llevan a los padres a querer moldear chicos que logren sobresalir del resto, con la presión de que deben estimularlos lo necesario pues de ello dependerá que sus hijos sean más o menos inteligentes.

Vivimos en una sociedad de consumo, donde es más importante competir y sobresalir; por eso la estimulación se ha convertido en una herramienta para fabricar genios.

Hay un imaginario social que dice que todo chico exitoso va a ser más feliz. Y por esta razón se los prepara para el éxito. La cuestión es que si este éxito lo relacionamos con la productividad y el poder adquisitivo, rápidamente aquél es asociado con los juguetes más caros y con todo el marketing que gira en torno de este terreno, y que pone al descubierto la angustia de los padres, que creen no poder brindarles a los pequeños lo que necesitan para sus desarrollo”³⁷

El artículo propone que el mejor camino que un padre puede tomar es el de prestarse como guía. “ser facilitadores y observadores. El rol es de acompañar al niño, sin interferir, y estar a disposición cuando el lo necesite.

³⁶ Falk, Judit, op.cit. 1997.

³⁷ Mitos y verdades sobre la Estimulación Temprana. Revista “La Nación” 2008.

El autor se refiere a la estimulación como la manera de pararse de un adulto frente a un niño. Es importante detenerse y pensar cuáles son los intereses de los niños, de qué manera se acercan a la realidad y cuáles son sus tiempos. Se piensa más a la estimulación como motivación y no tiene que ver con esa persona que le da al pequeño un montón de productos destinados al entretenimiento y al estímulo. Existe una gran diferencia entre facilitarle los aprendizajes y ofrecerles posibilidades de investigar, de promover desafíos.

“El mercado vende lo que se fabrica, y hoy, a partir del marketing, se trabaja desde la culpa que sienten los padres por no estar el tiempo que creen necesario compartir con sus hijos. Lamentablemente, hay una falta de responsabilidad con lo que se trasmite y se maneja a través de la publicidad. Es muy común que se hable de los impedimentos del desarrollo si no se consigue equis producto.

La estimulación no tiene que ver con ningún juguete en particular ni con una actividad determinada y prefijada. Estimular es la actitud con la que los padres se dirigen al niño.

O sea que una buena estimulación consiste en crear situaciones apropiadas para que el chico responda de manera independiente, dándoles las posibilidades de investigar de, ponerles desafíos”³⁸

³⁸ Mitos y verdades sobre la Estimulación Temprana. Revista “La Nación” 2008.

PARTE APLICADA

Capítulo VI

Metodología de la Investigación

Capítulo VI: Metodología de la Investigación: Técnica

6.1 Objetivos del trabajo de campo:

- Aplicar los conceptos teórico- prácticos de la AT.D.I en un ámbito educativo (jardín maternal urbano marginal)
- Diseñar intervenciones propias para esa comunidad y delimitar el rol del psicólogo en ella.
- Describir el rol del psicólogo como orientador de las funciones de crianza.
- Identificar las actitudes fundamentales desde la A.T.D.I. para favorecer el desarrollo autónomo del niño

Los **sujetos** a los que haremos referencia son, un grupo de diez mamás y su hijos de entre 1 y 2 años de edad que concurren a la salita del jardín maternal “Puentecitos” ubicado en el Barrio Papa en la zona oeste de Godoy Cruz. Los nombres son: Lali, Noelia, Daniela, Ana, Valeria, Cintia, Silvina, Paola, Vanesa y Lorena.

Ámbito de aplicación: Si intentamos definir “lo urbano marginal” nos encontramos con que se trata de un concepto difícil y complejo de precisar, dado que no existe una definición aplicable a todas las zonas geográficas (cada país, provincia, distritos, comunidad, posee sus propias características). Por lo que este concepto varía de una región a otra. Tampoco podemos tomar el territorio ya que los límites reales no son fijos sino dinámicos, puesto que corresponden a procesos humanos sociales, económicos y culturales en curso, de naturaleza también dinámica.

Debido a estas condiciones creemos pertinente definir solo la comunidad en la que trabajamos (Jardín maternal urbano marginal “Puentecitos”) y pudimos realizar un diagnóstico el cual también varía.

6.2 Diseño

El presente trabajo de investigación se enmarca dentro de los estudios descriptivos, no experimental, a través de una metodología cualitativa.

Las *metodologías cualitativas* (Taylor y Bogdan,1996) se refieren a la investigación que produce datos descriptivos emanados de las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable. Desde este tipo de investigación, se busca comprender los motivos y creencias reflejadas en los comportamientos de las personas, considerando que lo que éstos dicen o hacen es producto del modo en que definen el mundo.

Los *estudios descriptivos* buscan especificar las propiedades de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe 1986, en Hernández Sampieri, 2004). La investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de las condiciones existentes en el momento. En este caso el objeto de descripción es el intercambio vivencial de madres e hijos y nuestro rol como orientadores en las funciones de crianza a la familia, desde una experiencia de campo realizada en la comunidad del jardín maternal.

Se denomina *diseño no experimental*, debido a que no se construye ninguna situación (en la que existen variables susceptibles de manipulación, dosificación y/o combinación para su estudio), sino que se observa y describe una situación en su ambiente natural.

6.3 Técnicas utilizadas

6.3.1 La Observación Participante

Esta técnica se incluye dentro de un marco llamado *Método participativo*, el cual tiene carácter colectivo e incorpora a los sujetos a la actividad de investigación.

Este método requiere ciertas condiciones para su aplicación:

- *Tener carácter Participativo.* Debe haber lugar, aún si los datos se recogen a partir de un individuo, para la discusión y reflexión colectiva. Esa participación promueve el carácter comunitario, que reside en la pluralidad de actores sociales trabajando por un fin común.
- *Ser dinámico y activo,* en el sentido de poder transformarse en la medida en que se transforma el objetivo al cual se aplica.
- *Incluir un espacio para la reflexión colectiva* sobre esas transformaciones.
- *Estar abiertos al uso de múltiples técnicas y estrategias de acción,* adecuadas a la multiplicidad de aspectos que pueden darse en trabajo con comunidades.

Según Miguel S.Valles (2002) la observación participante es una estrategia metodológica compuesta por una serie de técnicas de obtención de datos, entre las que se incluye la observación y la participación directa.

Desde la sociología, Denzin expresa:

“Hay una curiosa mezcla de técnicas metodológicas en la observación participante: se entrevista a gente, se analizan documentos del pasado, se recopilan datos centrales, se emplean informantes y se realiza observación directa. Para los propósitos presentes la observación participante será definida con una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación y obtención directa y la introspección” (Denzin 1970:185-186 en Valles, 2002)

Siguiendo a Maritza Montero (2006) podemos definir la Observación Participante (OP) como:

“La actividad metodológica, por lo tanto sistemática, y con objetivos determinados por propósitos de investigación y de generación de conocimiento, realizada en el transcurso de

la vida cotidiana de personas o de grupos específicos, a fin de conocer, desde esa posición interna, eventos, fenómenos o circunstancias a los cuales no se podría acceder desde una posición externa no participante.”

Los objetivos de la OP son:

- Superar las restricciones que imponen otros métodos obteniendo una visión más amplia, más detallada y más completa de un determinado fenómeno o circunstancia y de cómo lo viven le otorgan sentido las personas implicadas.
- Descubrir los sentidos y perspectivas, así como los valores y las normas, desde los cuales los actores sociales de en determinadas circunstancias de vida construyen su realidad.
- Facilitar de esta manera el acceso en la investigación a las posiciones y sentidos de personas y grupos.

M. Valles (2002) realiza un aporte aclaratorio, destacando seis rasgos fundamentales que caracterizan el rol técnico del observador participante:

- *Propósito doble*: implicarse en actividades concernientes a la situación social a estudio, y observar a fondo dicha situación. A diferencia del Participante Ordinario que posee el propósito único de realizar la actividad correspondiente a la situación social.
- *Atención incrementada*: estado de mayor alerta que el Participante Ordinario.
- *Observación de ángulo abierto*: ampliada por el propósito añadido de estudiar los aspectos culturales tácitos de una situación social a diferencia del Participante Ordinario que realiza una observación de ángulo cerrado, más limitada.
- *Experiencia desde dentro y desde fuera de escena*: desde la doble condición de miembro y extraño. Mientras que Participante Ordinario está en al condición de miembro.

- *Introspección aplicada*: exploración de la introspección natural como instrumentos de investigación social.
- *Registro sistemático* de las actividades, observaciones, introspecciones.

Desde el *perfil del psicólogo*, esta técnica exige, debido a que puede enfrentar continuos cambios, una predisposición crear diversas estrategias, sumadas a una actitud: empática, de comprensión y de curiosidad científica, como aclara la autora, no la de quien mira a través de la lente del microscopio o del telescopio, sino la mirada horizontal que se refleja en los ojos del otro. Al mismo nivel. También es conveniente advertir que si bien los intereses personales de los agentes externos (Psicólogo) de una manera u otra manera se manifiestan, deben tener cuidado de que no sean ellos los que primen.

6.3.2 Talleres grupales: Se entiende por taller al espacio donde se hace, se construye, se arregla o mejora algo.

Los encuentros fueron talleres en donde entre todo el grupo se trabajó para lograr, mejorar los vínculos afectivos con los hijos y ayudarlos a desarrollar sus capacidades tanto físicas, afectivas, sociales y cognitivas.

Se eligió la modalidad de taller porque permite la expresión creativa, posibilita la comunicación, el intercambio y la valoración de lo que el otro aporta, el análisis crítico de la propia conducta y de los demás

Los talleres fueron de tipo reflexivo, informativos y dinámicos promoviendo la interacción. Éstos se realizaron con una modalidad de intervención grupal, familiar, que compromete el cuerpo, la emoción y la palabra.

Se construyó un espacio lúdico-grupal en un marco de confianza enfatizando en el intercambio vivencial de madres e hijos.

Se jerarquizó el espacio de juego grupal como instrumento para el fortalecimiento de vínculos y la toma de conciencia de logros y posibilidades. Se utilizaron juegos grupales de cooperación, de interacción, potencian el dar y recibir, el compartir.

Se utilizó el juego como organizador ya que mediante éste es como el niño construye el pensamiento. Se intentó rescatar el sentido lúdico creando espacios de alegría, satisfacción y confianza par construir los aprendizajes con otros.

Cada actividad o dinámica fue resuelta considerando al ser humano como una totalidad, por lo tanto se entiende que su modo más eficaz para aprender es viviendo una experiencia que genere sentimientos que luego puedan pensarse para conceptuar o extraer aprendizajes. En los talleres aparecen los tres aspectos, el hacer, el sentir y el pensar que responden a los tres componentes fundamentales del ser humanos: el conductual, el afectivo y el cognitivo, para trabajar sobre la actitud vincular entre mamá e hijo que permita seguir construyendo comportamientos saludables.

6.3.3 Técnicas grupales:

Siguiendo a Cirigliano y Villaverde (1975) podemos definir las técnicas grupales como:

“Instrumentos, procedimientos o medios sistematizados para organizar y desarrollar la actividad del grupo y para que éste logre sus objetivos eficazmente”

La finalidad implícita de las técnicas es: desarrollar sentimientos de identidad grupal, enseñar a pensar activamente, desarrollar cooperación e intercambio, vencer temores inhibiciones y crear sentimientos de seguridad.

Los pasos básicos para su aplicación:

- Desarrollo de la técnica.
- Espacio reflexivo, una vez desarrollada la técnica generar un momento de reflexión para discutir cómo fue la tarea, plantear lo que pasó, qué se piensa de lo que pasó, relacionar el juego con la realidad que se está viviendo.
- Momento de cierre: Hacer una síntesis y extraer conclusiones. Sirve para evaluación para el coordinador y también el funcionamiento del grupo. En este momento se pregunta cómo se sintieron, esto posibilita al grupo confianza y comprensión.

Según el Grupo Alforja (1987) el objetivo de las técnicas grupales es:

Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión: Permiten desarrollar una experiencia de reflexión común. Se parte de un punto común de referencia a través del cual los participantes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando de esa experiencia colectiva.

Se utilizaron las técnicas de:

- *Presentación*: Para desarrollar la participación y crear un ambiente de confianza.
- *Animación* cuyo objetivo es animar, cohesionar, crear un ambiente fraterno y participativo.
- *Análisis* cuyo objetivo central es dar elementos simbólicos que permitan reflexionar sobre situaciones de la vida real.
- *Confianza y socialización* apunta a la integración, se observa el funcionamiento del grupo: juegos y técnicas reflexivas.

Capítulo VII

Trabajo de Campo

Capítulo VII: Trabajo de campo

7.1 Fundamentación:

La oportunidad de realizar el trabajo de campo surge del ofrecimiento de la Lic. en Psicología Leticia Turaglio quien trabajaba en el jardín maternal “Puentecitos” realizando talleres con las mamás a nivel grupal y a nivel individual les brinda un espacio de orientación terapéutica a toda la familia.

La demanda de parte de ella fue brindarles a las mamás de los niños que concurren al jardín un espacio para promover una mejor comunicación y vinculación con sus hijos.

Estas mamás se encuentran en situación de vulnerabilidad, especialmente partiendo de la relación emocional que establecen con sus hijos, la situación laboral, económica, sanitaria y social.

Existen dificultades personales para comunicarse y expresar emociones lo que genera limitaciones para establecer vínculos saludables con sus hijos y no favorecen su desenvolvimiento sano.

Son mamás que no acostumbran a ver las particularidades de sus hijos, siempre son comparados unos con otros y tratados por igual, a veces por falta de tiempo, de conocimiento, o de poca contención social no pueden ver las diferentes necesidades de cada uno, no se detienen a prestarles demasiada atención solo se dedican a criar desde su urgencia y desde lo que conocen.

Junto con la Lic. Turaglio se detectó la necesidad de dar contención a los niños más pequeños y de trabajar con sus madres sobre las condiciones necesarias para que cada uno de sus hijos desarrolle al máximo sus potencialidades.

La propuesta fue orientada a realizar un trabajo comunitario de prevención, siendo los jardines maternos un lugar privilegiado para llevarla a cabo, que ampara la salud física y mental de nuestros chicos.

Se propuso un abordaje holístico, integral, con base teórica a partir de los conceptos de la A.T.D.I. que se articularon en la práctica con el entramado social de cada miembro.

La idea fue como psicólogos orientarlos y brindarles herramientas adecuadas para favorecer el desarrollo de sus hijos, pudiendo ver sus propios recursos para lograrlo y así poder conocer más a sus hijos.

Los tres primeros años de vida constituyen la etapa fundacional en la que se conforman las bases en las que se asentarán diferentes aprendizajes.

Se eligió la salita de 0 a 2 años solamente y se prefirió trabajar con un grupo reducido de 10 mamás y sus hijos.

Se escogió centrar la atención en las mamás por ser el referente más significativo para el niño en el periodo de sus primeros 5 años de vida, quien por estar más cerca y por compartir más tiempo a su lado puede favorecer su desarrollo.

Se enfatizó en el intercambio vivencial de madres e hijos, madres que enriquecerán el trabajo con su conocimiento sensible y sabiduría cultural.

A la hora de realizar nuestro acercamiento a la comunidad la Lic. Leticia Turaglio nos facilitó información del establecimiento educativo y de su comunidad de influencia además de participar en los encuentros.

Se realizaron entrevistas a la directora y maestras de las salas de 0 a 2 años y de 3 años respectivamente.

Se tuvieron en cuenta distintos factores.

7.2 Diagnóstico del Establecimiento de la Comunidad de Influencia

La comunidad está compuesta por elementos estructurales: el territorio, la demanda (los problemas que la comunidad expresa), los recursos y la población. Así pues, mientras que las necesidades de la comunidad constituyen el punto de arranque para emprender la acción participativa, los elementos estructurales de la comunidad, se configuran como la clave del proceso de intervención puesto que proporcionan la imagen de la situación de la comunidad con la cual se planificarán las actuaciones.

El diagnóstico es la búsqueda de las causas que le dan a la situación educativa las características manifiestas que ésta tiene.

Las características de la situación educativa son necesarias para poder luego planear, poner en práctica y evaluar las acciones a realizar.

La población escolar del jardín proviene mayormente del barrio Papa, en general son personas vulnerables por presentar serias dificultades en sus condiciones de vida.

Las problemáticas frecuentes de la comunidad son: dificultades de los padres para comunicarse y expresar emociones, lo que genera importantes limitaciones para establecer vínculos saludables con sus hijos y por lo tanto favorecedoras el desarrollo de las potencialidades de dichos niños.

En los niños hay escasa contención, problemas en las escuelas, problemas con los límites. En los jóvenes, apatía, embarazo adolescente, deserción escolar, falta de salida laboral, y escasa contención social.

La población está sometida a condiciones de estrés vital permanente, por las carencias materiales y emocionales (violencia, maltrato, falta de apoyos afectivos, etc)

Esta población cuenta con recursos para afrontar la adversidad, y como factor favorable, hay intentos de apoyo y contención social.

Los niños en las escuelas son educados en el tema del reciclado de basuras para mejorar la calidad laboral de ellos, si es que un futuro decidieran vivir de lo mismo que sus padres.

Los adolescentes van casa por casa capacitando a los vecinos como clasificar la basura y otros la recolectan, luego la ordenan y la venden. Con esa plata se compran ropa, pasajes para micro y entradas a recitales.

El barrio cuenta con la organización de talleres para los adolescentes a cargo de psicólogas. Se tratan temas de organización, Liderazgo, Tipos de grupo, todo lo que les ayude a realizar un mejor desenvolvimiento en su emprendimiento “Reciclado de basura” cuyo nombre es: “Los triunfadores”

7.3 Diagnóstico del Establecimiento Educativo

Jardín Maternal “Puentecitos”

El establecimiento cuenta con dos turnos, mañana y tarde. Recibe niños de 0 a 4 años. Allí trabajan Paola (Directora), Analía (Vice Directora) y 4 maestras a la mañana y dos de ellas trabaja en la tarde: salita de 0 a 2 años: Mariela y Lorena; salita de 3 años: Gisela y salita de 4 años: Paula.

Los niños hasta 3 años realizan actividades no estructuradas, juegan con materiales didácticos, escuchan música, juegan en el patio y meriendan.

A los más grandes se les enseña las normas de convivencia para comer y para la higiene. En este caso las actividades son más dirigidas, juegan con disfraces y leen cuentos.

Con respecto al material didáctico cuentan con juguetes sencillos, la mayoría los construyen las maestras con los niños: móviles, botellas con pelotitas. Hay juguetes que se comparten entre salas como bloques, juegos de té y autitos.

Se pueden ver maderitas, cucharas, sábanas, juguetes de goma, palanganas etc. Los niños pintan en el piso con hojas grandes. Los bebés están en coches o en las cunas, algunos sentados con almohadones.

Se lleva un control del peso y de la talla de los niños todos los meses.

Los niños concurren al jardín porque sus mamás algunas trabajan y otras los llevan por la posibilidad de comer en el jardín.

Las mamás de los niños trabajan en casas de familia haciendo limpieza o cuidan niños. Otras trabajan el jardín, se encargan de la limpieza, cocinan, y cuidan a los niños.

Se puede rescatar del jardín la contención afectiva que hay. Ya que se realizan eventos para recaudar plata y festejos que involucran a toda la comunidad educativa. Hay una buena disposición de los padres, se realizan fiestas, se disfrazan, hacen escenografías, buscan presupuestos.

El jardín cuenta con talleres para los docentes y padres a cargo de psicólogas, abarcan temas como: la mujer, la sexualidad, la maternidad, relación en grupo de pares, modalidades y canales de comunicación.

Cuenta también el jardín con un espacio de Orientación terapéutica en los que puede concurrir también la familia. En este espacio se tratan temas como: límites, acompañamiento en el aprendizaje de los hijos.

A los docentes se los capacita sobre el programa de prevención y atención al maltrato de los niños y juventud. También reciben talleres para mejorar el ámbito laboral y coordinación de la tarea educativa.

Para la realización de los encuentros partimos de los siguientes **objetivos**, algunos de los cuales fueron planteados desde el principio del trabajo (a modo de pre-proyecto) y otros fueron pensados a lo largo del proceso:

- Pensar conjuntamente sobre las actitudes fundamentales que permiten al niño desarrollar al máximo sus posibilidades.
- Alentar la participación activa de las madres y al compromiso a la hora de trabajar con sus hijos.
- Promover la interacción entre madres e hijos.
- Otorgar herramientas que ayuden a mejorar la calidad de acciones destinadas al cuidado del niño.

Las **metas** planteadas fueron:

- Identificar y reforzar los propios recursos de las madres para educar adecuadamente a los hijos.
- Brindar un espacio para reconocer las señales y necesidades de sus hijos, descubriendo sus propias capacidades y las de sus hijos.
- Reconocer el rol de acompañar en el desarrollo de los hijos dando seguridad y confianza.
- Promover un rol como organizadores del espacio facilitador permitiendo desplegar la actividad autónoma del niño.

- Reflexionar sobre el valor de confiar en las propias capacidades de desarrollo y respeto por sus propias iniciativas.

Duración de los encuentros:

Se realizaron 6 talleres durante los meses de mayo y junio del año 2007. Éstos se llevaron a cabo una vez por semana con una duración de dos horas cada uno.

Procedimiento:

A partir de la demanda de brindarles a las mamás de los niños que concurren al jardín un espacio para promover una mejor comunicación y vinculación con sus hijos, nos reunimos, en un primer momento con la directora presentándole un proyecto, Paola se mostró interesada y flexible a la hora de darnos libertad para realizar los encuentros.

Luego de la conversación con la directora, se realizaron entrevistas a las maestras y se decidió comenzar con la salita que corresponde a los niños de 0 a 2 años. Para esto hubo una convocatoria por parte de las maestras a las mamás y por medio de afiches invitándolas a los encuentros.

Se acordó con el grupo de mamás que se realizarían talleres de dos horas acompañados por sus hijos.

Las intervenciones se realizaron con un encuadre y objetivos definidos en tiempo y espacio, pero a su vez tuvieron un carácter estratégico en el sentido que no hubo pasos ni contenidos previamente establecidos, sino que se construyeron sobre las bases de las necesidades del grupo.

Se trabajó con una modalidad de taller jerarquizando el juego como instrumento de aprendizaje y rescatando las vivencias personales y grupales como factor de cambio en los modos de vincularse entre sí y con los niños.

7.4 Realización de las Actividades: Primer encuentro: “Nos conocemos”

Objetivos:

- Conocer las ideas e intereses del grupo.
- Abrir un espacio de diálogo entre las madres.
- Promover la integración entre los miembros del grupo.
- Crear un clima de confianza y participación.
- Establecer un espacio de interacción entre las mamás y sus hijos.
- Descubrir las propias capacidades de los hijos.

Actividades:

Primer paso: Breve explicación del por qué de los talleres.

Técnica de presentación “Presentación por parejas”

Objetivo: Conocerse y poder compartir lo que saben de sus hijos.

Desarrollo: Presentar una mamá a la otra y a su hijo a todo el grupo luego de haber podido interactuar en parejas.

Materiales: Un distintivo en forma de babero con el nombre de las mamás y sus hijos.

Segundo paso:

Proponer la idea de reflexionar conjuntamente con las mamás:

“¿Cuáles son las actitudes fundamentales que sirven para ayudar a nuestro niño a crecer adecuadamente?”

A partir de lo dialogado se escriben las nociones destacadas por las mamás y se les agregan las actitudes propias que aporta la “Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I)”.Las ideas se elaborarán a lo largo de los encuentros.

Materiales: Cartulina escrita con las nociones destacadas por las mamás.

Cartulina escrita con aportes realizados.

Tercer paso:

Técnica de desarrollo: “Juego libre”

Objetivo: Observar sin participar a partir de conocer los propios intereses de sus hijos. Reflexión de la vivencia.

Desarrollo: Describir a partir de la observación, las acciones de sus hijos y anotar las descripciones.

Materiales: Mate, colchonetas para sentarse, mantas para los bebés y juguetes como palanganas de plástico, cubos de tela de diferentes tamaños, muñecos de plástico, cucharas de acero inoxidable, audífonos de plástico, juego de tasetas, pelotas de trapo y de plástico, botellas de plástico con bolitas de tergoool adentro, bloques para armar de colores.

Cuarto paso

Técnica de cierre: “¿Qué descubrí de mi hijo hoy?”

Objetivo: Reflexionar a partir de las dinámicas realizadas, ¿Qué observamos, descubrimos o conocimos de nuestro hijo hoy? Anotarlas.

Materiales: cartulina para cada una de las mamás.

Tarea en casa: Observar cómo es un día en la vida de sus hijos, en lo posible sin intervenir y anotarlo. Intentar mirarlos sin que se den cuenta.

Objetivo: Observar la actividad espontánea del niño, en momentos habituales de su vida. Las actividades se organizan en función de su propia capacidad de atención y sus propios intereses.

Análisis del primer taller

Frente a la iniciativa de comenzar los encuentros con las mamás con la idea de formar un espacio para ellas y para compartir junto con sus niños, un lugar para poder conocerlos un poco más, y acompañarse frente a lo que les pasa con respecto a ellos y a su educación.

Ellas manifestaron:

“Es bueno tener un lugar para nosotras”

“Tengo dudas frente a como tratar a mi hijo”

“Mi hija hace lo que quiere, me puede y no la reto”

“Que bueno poder conocernos ya que nos vemos todos los días”

“Es bueno sentirse acompañadas”

“No soy de pegarle pero creo que la reto todo el tiempo”

En la técnica de presentación por parejas, la mayoría manifestó conocerse ya que algunas trabajan en el jardín como auxiliares y como cocineras. También conocían muy bien a los niños de las otras mamás. Al presentarse pudieron decir pocas características de sus hijos que de ellas mismas. Y se hizo hincapié en los juegos que elegían sus hijos ya que no lo tomaban en cuenta cuando hablaban de ellos. Les fue difícil hablar de ellas mismas y también de sus propios hijos.

Al dialogar sobre lo que pensaban sobre las actitudes fundamentales para el mejor desarrollo de sus hijos, ellas opinaron:

“Lo más importante es el amor hacia ellos”

“Escucharlos, estar con ellos”

“Cuidarlos, que no se enfermen”

“Educarlos, ponerles límites”

“A veces si es necesario retarlos para que aprendan”

“Felicitarlos por lo que hacen bien.”

“Prepararlos para un futuro, que estudien”

Al ahondar sobre estas opiniones se pudo concluir que por un lado había mamás que usaban métodos muy estrictos o por el contrario se dejaba entrever una falta de límites y sobreprotección a sus hijos. Ellas básicamente educaban desde lo que habían

recibido desde su propia enseñanza. Actuaban desde sus propios deseos sin ver necesidades propias de sus hijos.

A estas ideas propuestas por ellas se les propuso otras que tienen que ver con lo necesario para:

“Darles a los hijos la oportunidad de crecer adecuadamente permitiéndoles desplegar sus capacidades al máximo”:

- Confianza en las capacidades de sus hijos.
- Sostén y apoyo.
- Dar seguridad y confianza.
- Observar sus propios descubrimientos y sus logros por sí mismo.
- Respeto por su propio ritmo y tiempo de desarrollo.
- Respeto por sus iniciativas e intereses.
- Oportunidad de ser autónomos.
- Juego libre. Motricidad libre.

A partir de lo expuesto:

Ellas declararon:

“Mi hijo es muy pegote a mi, me gustaría que no lo fuera tanto”

“Hay que respetar sus tiempos”

“Casi no estoy con mi hija, sus hermanos, me requieren todo el tiempo”.

“No puedo hacer nada, no me deja, quiere estar todo el día alzada”

“Llora y llora si me voy”

“Mi hijo no juega nunca solo, siempre quiere que esté con él”

“El está o en el coche o en el corralito jugando, pero llora”

Se empezó a trabajar con algunas nociones como: La importancia de poder conocer a nuestros hijos, y la posibilidad de poder aprender a observarlos y descubrir cuáles son sus necesidades partir de un “juego libre” respetando sus iniciativas e intereses.

En la técnica de “juego libre” pudieron describir las acciones de sus hijos y anotarlas. Se creó un clima agradable, los niños jugaron en el piso con juguetes y sus mamás los observaron. Algunas pudieron mirar sin intervenir, otras los buscaban, para jugar con ellas.

Cuando leyeron lo descrito se escuchaban comentarios como:

“Cuando me ve está tranquilo, sino llora”

“Me busca todo el tiempo”

“Juega y me mira”

“No quiere irse de al lado mío”

“Quiere hacer lo mismo que yo”

“Está un rato con un juguete y luego busca otro, llora, como si se aburriera”

“En mi casa yo lo distraigo todo el tiempo, no lo dejo tranquilo. Estoy pendiente de lo que hace, no debería llamar su atención todo el tiempo”

“Me pasa que no lo puedo dejar solo porque se puede golpear”

“Tengo que verlo todo el tiempo sino me pongo nerviosa”

En la técnica de cierre pudieron reflexionar:

“Observé que puede jugar solito, en mi casa juega solo conmigo”

“Le gusta hablar solito”

“Me enteré que le gustan las tapitas de frasco, le voy a dar en casa”

“Pude ver que aplaude cuando hace algo lindo”

“Pelea cuando no le prestan los juguetes”

“Por ahí se olvidaba que estaba yo y luego se acordaba y se venía encima mío”.

“Juega todo el tiempo solo, no me miró ni una vez

“Se distancia un poco de mi, se distrae y luego vuelve, sabe que estoy.”

“Ella es autoritaria, quiere todos los juguetes para ella, cuando yo estoy no pelea. Pienso que es porque se lo remarco todo el tiempo, la controlo, se lo digo para que comparta”

Segundo encuentro:
“Autonomía vs Dependencia”

Objetivos:

- Profundizar en los términos de autonomía vs dependencia.
- Generar un clima ameno y participativo.
- Promover la integración entre mamás e hijos.
- Brindar un espacio a las madres para reconocer necesidades de sus hijos.
- Promover el respeto por las iniciativas autónomas en el niño.

Actividades

Primer paso: Integrar al taller a mamás nuevas.

Chequear la tarea en casa pudiendo dialogar sobre lo observado.

Técnica de desarrollo: “Dramatización por parejas”

Objetivo: pensar conceptos como: Desinterés-Autonomía-Dependencia|

Desarrollo:

- Formar parejas y dramatizar una situación cotidiana de interacción madre- hijo.
- Se tomarán unos minutos para leer la situación y poder actuarla.
- Cada pareja tiene una situación, una por vez se representan.
- Puesta en común a partir de reflexionar si estas situaciones corresponden a una interacción de “Dependencia o Independencia” entre mamá e hijo.

Materiales: Cinco situaciones transcritas a dramatizar:

“...mamá está viendo TV mientras su hijo de 9 meses gatea por la casa, de repente se acerca, le muestra su juguete, la mamá lo mira pero no le presta atención. El niño insiste quiere, jugar con ella. Su mamá está ocupada. El se va. De repente se escucha un ruido, la mamá alarmada corre al encuentro de su hijo. Se había caído una tasa. Se enoja y lo reta...”

“... la mamá está sentada charlando con una amiga, su hijo de un año juega solito, tranquilo sin objetos peligrosos alrededor, se lo ve concentrado en el piso. Se acerca con un juguete a su mamá. Ella lo recibe se lo devuelve, él se dirige al patio y levanta su mirada de tanto en tanto, asegurándose de que su mamá sigue allí presente...”

“...mamá cocina, su bebé de 10 meses juega con sus juguetes, se lleva un juguete a la habitación, viene a su mamá llorando, ella lo alza le pregunta qué le pasa, advierte que puede estar aburrido, lo acompaña a la habitación con otro juguete. El bebé se calma y se queda allí. Su mamá de tanto en tanto lo se acerca lo mira y se va. Una de las veces lo observa sin que se de cuenta y descubre expresiones de alegría en sus rostro...”

“... mamá comienza a hacer las tareas del hogar, deja a su bebé de 8 meses cerca de ella. Al alejarse, él comienza a llorar y se va a sus pies, quiere que lo alcen, su mamá no logra hacer nada de lo que había pensado, ella lo alza, le busca un juguete pero no quiere estar solo, decide alzarlo y quedarse con él...”

“... mamá está jugando con su hijo de 1 ½ año en el piso, de repente suena el teléfono, va a atender mientras lo mira. Al colgar ve que su bebé está tranquilo sin ningún juguete, pero ella se impacienta y cree que está aburrido, le canta una canción, él se distrae de lo que estaba haciendo y responde al pedido de su mamá y la escucha. Lo desconcentra para atender a otra actividad...”

“... mamá lee el diario mientras su hija gatea por el piso. Ella se da cuenta que la bebé se dirige a la puerta del patio abierta. En un momento se alarma porque hay un escalón y todavía no sabe bajar. Ella se le acerca y lo mira atenta pero sin intervenir, la bebé con prudencia muy lentamente baja el escalón, primero apoya una mano y luego la otra. Lo pudo lograr sola...”

Segundo paso

Técnica de desarrollo: “Juego libre y compartido”

Objetivo: Relacionarse a través del juego con sus hijos siguiendo sus propias iniciativas.

Desarrollo: Jugar con sus hijos, intentando seguir lo que a ellos le interesa.

Dialogar sobre lo interactuado.

Materiales: Preparar la sala con telas de colores de diferentes tamaños, fuentones grandes, pelotas de plástico, cubos de goma espuma, sillas, muñecos de trapos, maderitas de distintos tamaños, masas para armar, tasitas de acero inoxidable, colchonetas, cajón para saltar.

Tarea en casa:

Registrar las expresiones emocionales de nuestros hijos: expresiones en las cara de alegría, entusiasmo, concentración. “observarlos cuando no nos vea

Análisis del Segundo taller

Se comenzó con el segundo taller integrando a mamás nuevas quienes se presentaron junto a los niños. Una de las mamás les explicó lo realizado en el taller anterior.

Al chequear la tarea realizada en casa, las mamás pudieron observar a sus hijos en las actividades diarias. Se dialogó sobre el tema:

“Mi hijo juega con su hermano, le gusta la tierra”

“Le llama la atención todos los juguetes, juega a todo”

“Mi hija esta semana se empezó a parar con la silla hasta ahora solo gateaba”

“Le encantan los autitos y se sube al sillón y le gusta saltar”

“Pude no estar tan pendiente de ella, y pudo jugar un rato sola”

En la técnica de las dramatizaciones se generó un clima ameno y participativo. Además de haber podido resolver la consigna de actuar, pudieron pasar un momento divertido.

En la puesta en común reflexionaron sobre si las situaciones eran de independencia o dependencia, lograron hablar de sus propias experiencias y surgieron algunos temas:

- Presencia – Ausencia
- Importancia de calidad de tiempo más que cantidad de tiempo compartido”
- Juego libre
- Seguridad y Confianza
- Observar sin intervenir
- Acompañar, respetando los tiempos

Se les pudo aclarar que el respeto por la autonomía no es sinónimos de abandono todo lo contrario es acompañamiento y estar cuando lo necesite.

En la técnica del juego, lograron compartir un momento entretenido y disfrutaron de la compañía de sus hijos.

En la interacción se pudo ver: A mamás paseando en tela a su bebés. Otras mamás los paseaban en fuentones formando trenes. Se vieron a niños jugando con pelotas. Algunas mamás se les ocurrieron armar una casita con sillas y telas. Se armaron torres con bloques. Las nenas jugaron con muñecas. También saltaban los niños mayores desde un cajón a la colchoneta en el piso.

En la reflexión se destacó la importancia de facilitarles el medio para la actividad libre, es decir un espacio con juguetes de acuerdo a la etapa evolutiva, juguetes simples armados por ellas mismas, no sofisticados.

Se les mostró la posibilidad de adaptar algunas cosas de las casa, como por ejemplo, colchones, escaleras, almohadones, sillas, para que puedan moverse.

En la etapa de exploración en la que se encuentran preparales el camino para que ellos de acuerdo a sus posibilidades evolutivas actúen logrando por sí mismo las cosas a su propio ritmo.

Al finalizar el taller pudieron manifestar como se sintieron y qué descubrieron en su hijo:

“A mi hijo le gustaron las telas y que lo paseara”

“se me ocurrió armarle algo así en la casa”

“A veces no se que hacer con él en la casa, está bueno jugar con fuentones”

“Me doy cuenta que lo molesto todo el tiempo, siento que se aburre”

Tercer encuentro:

“Somos apoyo y sostén para nuestros hijos”

Objetivos

- Reconocer al propio cuerpo como elemento de trabajo.
- Apreciar la importancia del sostén y apoyo a sus hijos.
- Valorar el contacto corporal y el lenguaje no verbal con sus hijos.
- Reforzar el concepto de seguridad y confianza.
- Rescatar el movimiento y la acción como modo de aprendizaje.

Actividades

Primer paso

Dinámica: “Juguemos sin hablar”

Objetivo: Interactuar mediante el cuerpo.

Desarrollo:

- Desplazarse por el salón siguiendo la música y moviendo diferentes partes del cuerpo.
- Reconocer el espacio.
- Mirar el cuerpo de la compañera.
- Saludarse con el cuerpo sin hablarse.
- Detenerse con la compañera más cercana.
- Tocarse las manos. Sentirlas.
- Tocarse con las espaldas sentirlas.
- Expresarse afecto con el cuerpo.
- Nos agarramos de la cintura, formando un tren.
- Representar diferentes animales con el cuerpo e imitar sus sonidos.
- Representar diferentes emociones con la cara.

Materiales: Grabador. Música.

Segundo paso:

Actividad de reflexión: Puesta en común de la dinámica anterior:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Cómo aprenden sus hijos?
- ¿Cómo es nuestro contacto corporal con ellos?
- ¿Cómo se comunican?
- ¿Cómo es nuestra relación con ellos?
- ¿Cuáles son sus actitudes positivas frente a ellos?
- ¿Que deberían cambiar?
- ¿Permito que se desarrolle de manera independiente?

Tercer paso:

Dinámica: “Gallito ciego”

Objetivo: Reflexionar sobre la confianza en las capacidades de desarrollo de los hijos.

Desarrollo:

- Se forma una pareja, una de las integrantes es el “gallito ciego” y la otra su “lazarillo”
- Se le van alcanzando a la que tiene los ojos vendados diferentes elementos para oler, tocar escuchar y probar, ésta debe ir reconociendo los elementos bajo la guía y cuidado de su “lazarillo”
- Reflexión.

Materiales: -

- café, menta, y limón para oler.
- Algodón, pañuelos y cartón para tocar.
- Silbato, vaso con arroz y tarro con cucharas para escuchar.
- Gomitas, pasas de uva, azúcar, limón y sal.

Análisis del tercer taller

Comenzó el taller con la dinámica “juguemos sin hablar” fue un momento en el que se divirtieron y la pasaron bien.

Se orientó a pensar al cuerpo como instrumento de aprendizaje de nuestros niños, ellos aprenden por medio de la acción y el movimiento, por eso la importancia de moverse libremente. Se destacó el valor del contacto corporal y la comunicación no verbal.

Se subrayó como fundamental los contactos con ellos en los momentos de alimentación e higiene, hacerlos participar, que no se vuelva un acto rutinario y automático.

Con seguridad y afecto le posibilitamos el desarrollo de sus capacidades.

Al hablar de sus propias cualidades a la hora de educar a sus hijos hubo dificultad para pensar actitudes buenas.

Ellas manifestaron:

“Soy cariñosa”

“Por ahí siento que no estoy mucho con él que me necesita más”

“Creo que lo educo como corresponde”

“Le trato de dar lo mejor de mi”

“Me gustaría tener una familia educada”

“Quiero que sea un hombre de bien”

“Quiero tener más paciencia”

“Me gustaría entenderlo más”

“Me enoja mucho con él”

En el tercer paso se intentó pensar en la confianza que debió tener la persona vendada en la que la guiaba, ella le transmitió seguridad. Es la misma seguridad que le brindamos a nuestro hijo y también la confianza depositada para que el pueda explorar el mundo que lo rodea, confiamos en que ellos pueden lograr las cosas por sí mismos.

Se logró un diálogo ameno:

“Lo reté cuando se cayó por no tener cuidado, debería haberlo contenido”

“Hay que gratificarlos con felicitaciones, gestos, abrazos”

“Expliquémosles, no lo retemos”

“Advirtámosle lo peligroso.

“ellos necesitan saber lo que está mal y lo que está bien”

“No hay que hacerle todo fácil, no hay que transmitirle miedo”

Cuarto encuentro:

“Acompañemos a nuestros hijos en su desarrollo”

Objetivos:

- Reforzar la idea de permitir desplegar al máximo las posibilidades del niño
- Identificar los puntos valiosos de las madres, reconociendo el esfuerzo y reforzando la autoestima y confianza
- Fomentar una visión de sus hijos como protagonistas de su propio desarrollo.
- Reconocer el rol de acompañar en la crianza de nuestro hijo.
- Identificar el rol como posibilitadores desde las condiciones ambientales y emocionales del desarrollo del niño.

Actividades

Primer paso:

Dinámica: “Juguemos con globos”

Objetivo: Promover el desarrollo de las potencialidades del niño.

Desarrollo:

- Caminar ocupando todo el salón, estirarse, moviendo suavemente las articulaciones
- Todo el grupo en un costado del salón, frente a él y sobre sillas hay globos desinflados de dos colores, se les pide que cuando empiece la música corran a buscar un globo y lo inflen.
- Cuando se corta la música nadie más puede seguir inflando. Gana quien infló el globo más grande.
- Cada mamá con su globo se junta con las otras que tienen el globo del mismo color.
- Ya separados en dos grupos se marca en el piso con tiza un cuadrado de dos por tres metros y se pide a uno de los grupos que ocupe el interior de ese cuadrado y al otro grupo el exterior del mismo.

-Cuando empieza la música el grupo que se encuentra dentro del cuadrado debe defender los globos propios y sacar los del grupo contrario, utilizando solamente los pies (todos los globos dentro o fuera del cuadrado se dejan en el piso). Al mismo tiempo el equipo que se encuentra afuera del cuadrado debe intentar introducir los globos hacia adentro del cuadrado utilizando solamente los pies. El juego finaliza cuando se detiene la música.

-Luego se invierten los roles de los equipos y se repite el juego.

-Gana el equipo que tiene, al finalizar el juego, mayor cantidad de globos propios.

Materiales: globos, tiza, música.

Segundo paso: Actividad de reflexión

Se reparten para que piensen unas reflexiones por escrito de la dinámica anterior para luego compartir con el grupo:

El Acompañamiento de los hijos debe ser graduado:

-Si “inflamos” excesivamente las exigencias hacia los hijos corremos el riesgo de que como el globo “reviente”

-Por el contrario no inflarlos lo suficiente, corremos el riesgo de que las capacidades no se desarrollen.

-si lo “soltamos” demasiado, puede perder “aire” y no alcanzar todo su potencial.

En relación con el juego de adentro- afuera, se intenta que puedan pensar aquellos aspectos positivos internos que deben guardarse y cuidarse para que ayuden a la relación con los hijos y, por el contrario, sacar aquellos aspectos negativos que puedan entorpecer la tarea de orientar y educar a los hijos.

Tercer paso Se les reparte en grupos un material didáctico para que lean y luego comenten, que tiene que ver con aspectos importantes al relacionarnos con nuestros hijos.

Análisis del cuarto taller

En el juego de los globos, se pudo vivenciar un clima de confianza y participación, las mamás se divirtieron jugando.

Se puso énfasis en respetar los propios ritmos de desarrollo de los niños y no acelerar los tiempos hasta que no lo pueda hacer por sus propios medios. Se dialogó la idea de que el niño en buenas condiciones afectivas y dándoles la posibilidad para las iniciativas autónomas y movimiento libre, logra desarrollar por sí mismo todas sus capacidades.

Surgió el tema de la etapa de exploración en la que están pasando los niños:

“Mi hijo agarra los cuchillos, yo se los saco, y se enoja”

“A mi hijo yo le digo que con eso no se juega porque lastima”

Se marco la importancia de hablarles, explicarles más que retarlos y también de ponerles límites constantes y firmes. Se abrió una charla sobre límites, que éstos sean una guía para ayudarlos a que ellos solos se pueda limitar. No hacer de los límites frustraciones intolerables, marcarlos desde el principio

“Me da miedo que se caiga todo el tiempo, el otro día se lastimó fuerte”

Se destacó que es fundamental dejarlos aprender por sí mismo de sus fracasos que aprendan a ser prudentes. Advertirles frente a lo peligroso es lo que nos toca.

Al dialogar sobre los aspectos positivos y negativos hacia sus hijos.

“Mi hijo se calma cuando lo pongo en mi pecho”

“Yo lo contengo mucho”

“Es mi único hijo, estoy todo el tiempo con él, comparto con él, creo que eso es bueno”

Quinto encuentro:

“Compartir”

Objetivos:

- Valorar el juego como instrumento de aprendizaje.
- Valorar el respeto por los tiempos de desarrollo de cada niño.
- Identificar el rol como organizadoras del espacio para el niño.
- Valorar el despliegue de la actividad espontánea, imaginación y creatividad de los niños.
- Generar un espacio de reflexión de los encuentros.

Actividades

Primer paso: Juego compartido.

Se les invita a jugar con sus hijos a partir de ofrecerles algunos elementos

Materiales: Sabanas, telas de colores, sillas, broches, mesitas, muñecas de trapo, juegos de te.

Segundo paso:

Dinámica:”Al compás del ritmo”

Objetivo: Pensar los diferentes ritmos de los niños para desarrollar habilidades.

Desarrollo:

-Caminar estirándose, moviendo las diferentes articulaciones por todo el salón sorteando los objetos (palitos de escoba, cucharas, vasitos plásticos, etc) que se encuentren en el piso.

-Proponer variaciones de ritmos (rápido y lento) utilizando diferentes partes del cuerpo, caminando, saltando con uno y dos pies.

-Luego elegir un objeto de los que se encuentran en el piso y marcar el ritmo que propone el cartel que tiene inscripto el objeto.

-Juntarse con las otras mamás que estén marcando el mismo ritmo. El grupo que primero se reúne gana.

Materiales: palitos de escoba, sillas, vasos de plástico y metálicos, cuchara metálicas y música

Tercer paso: Técnica de relajación

Objetivo: Reflexionar sobre lo vivenciado en los talleres.

Desarrollo: Se les pide que se sienten cómodas, en las colchonetas, se las invita a respirar profundo cerrando los ojos, y lentamente comenzarán a relajar cada parte de su cuerpo.

Se las orienta a visualizar algún lugar que les guste mucho, escuchando una música suave.

Se les pide que piensen en los encuentros que se han tenido, haciendo un recorrido de lo o vivido en los talleres. Qué les gustó más, qué aprendieron, cómo se sintieron.

Análisis del quinto taller

El taller comenzó proponiéndoles a las mamás que jueguen con sus hijos, se les ofreció sábanas y telas. Se pudo vivenciar un clima ameno y participativo.

Las mamás comenzaron a armar casitas junto con los niños, se les ocurrió pasear en tela a sus hijos haciendo como si fueran trenes o barcos. Luego jugaron con muñecas y tasitas.

En la dinámica de los ritmos, pudieron jugar y divertirse. Al finalizar el juego se dialogó sobre el respeto de los tiempos de cada niño y de no acelerar esos tiempos. Todos los niños con nuestra contención logran desarrollarse por sí mismos. Esto lo logran cuando estén preparados para hacerlo.

En el último paso se realizó una técnica de relajación para que pudieran conectarse con ellas mismas y descansar luego de haber puesto en juego el cuerpo y el

movimiento en las dinámicas anteriores. Se pidió que pensar en el recorrido hecho en todos los talleres para luego comentar al grupo lo reflexionado:

Ellas manifestaron:

“Me interesó eso de darles seguridad y confianza a los hijos que vimos en el gallito ciego”

“Está bueno poder observar que juegan solitos y estar pendientes de lo que a ellos le gusta y no lo que a nosotros nos gusta”

“Puedo ver que a mis hijos les gustan diferentes cosas”

“Me di cuenta que son diferentes el uno a la otro”

“A los niños le gustan cosas diferentes que a nosotros”

“Aprendí a conocer a mi hijo un poquito más”

“No hay que transmitirles inseguridad ni infundirles miedo”

“Que puedan aprender de sus errores por ellos mismos”

“Es importante hacerlos participar, por ejemplo al vestirlos.

“Que bueno es que le contemos lo que vamos a hacer para anticiparlos y sepan lo que va a venir”

“Por ahí estamos muy arriba de ellos y no lo dejamos respirar”

“No sobreprotegerlos, porque no saben después hacer nada solos”

“Logré tener un poco más de confianza en mí misma y en las decisiones que tomo con respecto a mi hijo”

“Aprendí que me puedo equivocar y que eso no me hace mala madre”

“Me ayudó para tratarlo mejor, ahora trato de pensar lo que le voy a decir y hacer”

“Aprendimos jugando y nos divertimos mucho

“Nos conectamos más con los niños, podemos crear juegos con cosas cotidianas”

Sexto encuentro:
“Nos despedimos”

Objetivos:

- Generar un espacio festivo de cierre de los encuentros.
- Favorecer la puesta en común de emociones y sentimientos al finalizar el proyecto.
- Entregar símbolos (fotos) en reconocimiento por el esfuerzo puesto en los talleres.
- Incitar el compromiso de continuidad en la aplicación de lo aprendido.

Actividades

Primer paso: Construcción de juguetes.

Objetivos:

- Orientar a la creación de juguetes sencillos con elementos de la casa.
- Compartir un momento agradable de esparcimiento.
- Participar junto con el niño para la realización del juguete. Materiales: elementos para armar juguetes.

Segundo paso: “Devolución y juego de la caja de los deseos”

Se hace una devolución a las mamás de lo producido por ellas en los talleres y de la vivencia del equipo de trabajo. Se sugiere continuar como grupo de mamás apoyándose en la tarea de ayudar a sus hijos a crecer y desarrollar sus capacidades.

Juego de la caja de los deseos: Se hace pasar una caja vacía donde las mamás la llenan con deseos para ellas y sus hijos.

Materiales: Se les entrega un papel con preguntas:

- ¿Qué deseo para mí y para mi hijo?
- ¿Qué puedo hacer yo para lograrlo?
- ¿Qué cambiaría?

Tercer paso: Festejo final. Se inician los festejos comenzando a bailar y a comer. Entrega de una foto del grupo de regalo.

Análisis del sexto taller

Para este último encuentro se utilizaron todos los materiales juntados por las mamás a lo largo de todos los encuentros.

La consigna fue “Crear juguetes”, las mamás se entusiasmaron mucho con la tarea y lograron participar entre todas para la realización de los juguetes.

Se vio la idea de lo importante que es hacerles juguetes a sus hijos a partir de lo que tenemos a mano en casa.

Algunos juguetes que armaron fueron:

Móviles: Se colgaron de un palito pompones de lana, anillos y pulseras de colores.

Maracas: Se forraron latitas con cintas de colores y se les agregó arroz o porotos. Se enhebraron en un alambre tapitas de gaseosas y se ataron a un palito.

Muñecos y pelotas de trapo

Cubos con cajitas forradas de distintos tamaños

Sonajeros: Cajitas de fósforos forradas con arroz.

Caballitos: Hechos con una escoba agregando una cabeza hecha con papeles o cartón.

Botellitas llenas de agua y dentro cuadrados de plástico de colores.

En el juego de los deseos ellas anhelaron para sus hijos educación para un futuro mejor, ayudarlos a tener confianza en ellos mismos, darles lo mejor de ellas, que la relación mejore cada día, tener paciencia, pasar más tiempo con él, conocerlo y entenderlo. Premiarlos y demostrarles afecto.

En la devolución hecha a las mamás se enfatizó en la dedicación puesta en cada taller y en la participación del grupo. Se valoró que reconocieran sus propios recursos para educar a sus hijos y valoraran el esfuerzo de cada una, recuperando confianza en ellas mismas.

Se rescató como fundamental el reconocimiento como acompañadoras en el desarrollo de los hijos.

7.5 Narración de la experiencia:

El proceso grupal a lo largo de los talleres fue contribuyendo al aprendizaje de actitudes propicias de un buen nivel de desarrollo afectivo y socio cognitivo para los niños, tomando en cuenta sus condiciones concretas de existencia.

Como se puede apreciar en la descripción de los talleres, el tema fueron las actitudes fundamentales del adulto que sirven para ayudar a nuestros hijos a desarrollarse de manera plena. Los encuentros primeramente se pensaron como una actividad compartida de mamás e hijos, pero se pudo ver que había una necesidad de trabajar con las mamás solas, para facilitar la reflexión, así es que en algunas dinámicas los niños se retiraban a la otra sala, al cuidado de las maestras.

Se pudo rescatar las potencialidades de las mamás, darles un lugar activo de participación, que posibilitó revalorizar su rol, descubrir que ellas pueden y saben, y que pueden saber aún más, apropiándose del conocimiento como herramienta fundamental que contribuye a su crecimiento como personas y el enriquecimiento de sus funciones parentales.

Se les brindó información, para que puedan aplicarla diariamente ya que el aporte desde el entorno familiar y social es hoy y en cada momento el más adecuado.

Se intentó ir a su encuentro con una actitud de escucha, rescatando lo bueno y evitando juzgar; promoviendo en las madres poder pensar y reflexionar sobre su rol como padres en el desarrollo de sus hijos.

El trabajo realizado permitió entender que el niño, definido en un sentido integral como el conjunto de todas sus potencialidades bio-psico- sociales, es el resultado de un crecimiento lento y progresivo que sólo se logra con un adecuado acompañamiento.

Nos propusimos rescatar el respeto por el espacio físico y temporal del niño proveyéndolo de los elementos adecuados que ayudarán y estimularán su desarrollo físico, afectivo, emocional y cognitivo bajo la observación atenta de la madre que descubre a la vez sus capacidades y las de sus hijos.

Compartieron un lugar y pudieron observar como cada niño investigó cada objeto, a partir de sus posibilidades, ampliando su propio universo. Se les acercó a los niños los elementos de juego que corresponden, según el momento evolutivo por el que transita, y los juguetes fueron elementos simples, accesibles que se utilizan en la vida diaria.

Se conversó con los adultos acerca de la importancia que tiene el juego dado que le permite al niño acceder a los conocimientos a través de la exploración que él realiza por su propia iniciativa.

La dificultad que se presentó fue la asistencia inestable y las deserciones. En cada taller se presentaron mamás nuevas. Se hubiera necesitado más tiempo par realizar un acompañamiento a las mamás para que se conforme un grupo y permanezca en el tiempo.

Se tuvo que apoyar constantemente la motivación para la concurrencia de las mamás a cada taller con carteles de invitación.

Creemos que para algunas mamás le es difícil entender la importancia del vínculo pues no es algo tangible, material. Muchas mamás se preocupan por una fiebre y desconocen el daño que están haciendo al vincularse con sus hijos de un modo inadecuado, por ser el único que conocen.

Hay datos alentadores a destacar de esta experiencia, uno fue que desde el jardín, hubo una demanda de poder realizar los talleres en el turno tarde. Otro dato fue que la Lic. Turaglio siguiendo nuestra sugerencia continuaría el trabajo con estas mamás para

el fortalecimiento de ellas como personas, haciendo hincapié en poder descubrir sus propios saberes y recursos, de esta manera poder realizar talleres productivos en donde puedan aplicar lo que saben.

Para concluir queremos destacar que se logró que los conceptos teóricos se articulasen con la práctica en un idioma simple de comprender y enriquecido con el intercambio vivencial de las madres. Por otro lado logramos que las mamás empezaran un trabajo de descubrimiento de cada uno de sus hijos, pudiendo ver que son únicos y diferentes entre ellos. Pudieron prestar atención a sus propias necesidades y posibilidades y observaron que son ellos mismos los que eligen a qué jugar y con qué juguete desde sus iniciativas e intereses explorando por sus propios medios. Desde la contención afectiva y facilitándoles un adecuado ambiente, ellos son capaces de lograr confianza y seguridad.

Pudieron pensar el rol de los padres como un acompañamiento en el crecimiento de sus hijos conteniéndolos y favoreciéndoles el desarrollo por sí mismo de sus capacidades.

Se transmitió a las madres que sean “posibilitadoras” del desarrollo de sus hijos, permitiendo desplegar su actividad espontánea, su imaginación y su creatividad cumpliendo un rol de apego y contención.

En la despedida se agradeció por el compromiso asumido en los talleres y se las comprometió a seguir trabajando en sus casas a partir de lo aprendido. Se las invitó a seguir el contacto entre ellas. Y seguir participando en los futuros talleres para continuar el trabajo de conocer mejor a los hijos.

Hacia el final se compartió con el grupo:

“ASÍ CRECEN”

...Contéstale, no lo informes. Protégelo, no lo cubras. Ayúdalo, no lo reemplaces. Ámalo, no lo idolatres. Acompáñalo, no lo lles. Muéstrale el peligro, no lo atemorices. Incorpóralo, no lo aísles. Aliéntalo, no lo aplaudas. No le exijas que sea el mejor. Dale el ejemplo. No le obligues a estudiar, créale un espacio adecuado para ello. No le dediques tu vida, vive con él. Recuerda que no siempre te escucha, pero sí, siempre te observa. No lo encierres para protegerlo, enséñale a vivir sin miedos y sin puertas...

Conclusiones

CONCLUSIONES

A lo largo de la tesina fuimos conociendo en profundidad los conceptos teórico-prácticos predominantes de la “Atención Temprana del Desarrollo Infantil” (A.T.D.I.) y la pudimos comprender dentro de un estilo de crianza, que se distingue particularmente respecto al rol que asume el adulto como favorecedor de la “autonomía en el niño” y advierte las herramientas necesarias para lograrlo.

Notamos que las condiciones subjetivas para que un niño pueda sostener una actividad autónoma son: *la seguridad afectiva*, constituida desde el vínculo de apego y *la libertad de movimientos* asegurada por el desarrollo postural autónomo.

También supimos de las condiciones objetivas como: el espacio, la ropa, los objetos y los juguetes pertinentes, adecuados y seguros para este niño en particular en este momento y situación de su vida y de su actividad potencial.

Advertimos de lo importante que es el respeto por las características madurativas y psicológicas de cada niño en su originalidad como sujeto, sosteniendo que la vida del bebé es su sensoriomotricidad y la autonomía aunque pequeña, precaria, existe y se desarrolla desde el inicio de su vida. Dándoles la posibilidad de ser participantes activos de su crecimiento.

Desde nuestra labor como psicólogos de prevenir y promover un adecuado desarrollo del niño a la hora de orientar en las funciones de crianza, creemos poder incorporar a nuestra formación las nociones de dicha propuesta.

Quisimos mostrar un modelo de crianza que piensa al niño como protagonista de su desarrollo y fomenta su autonomía, aunque no podemos afirmar que el niño sí o si vaya a lograr la autonomía de la que tanto se habló; es evidente que otras criaturas poseen las diferentes cualidades nombradas sin haber sido criadas de una manera

específica y vemos también otras que son hábiles con su cuerpo, tienen inventiva y concentración. Por otro lado, seguramente ciertos niños criados en familias o en lugares compenetrados con esta concepción no manifestarán más tarde todas esas cualidades.

Conocemos la influencia de los factores personales (unos nacen con gran capacidad de atención, de calma; otros son explosivos e impacientes), la repercusión de la historia familiar y los acontecimientos de la vida (salud, separaciones, cambios, etc).

Sabemos que dicho enfoque no es ni mejor ni peor que otros, creemos interesante difundir la idea de que si el niño empieza teniendo más autonomía, confianza en sí mismo y en sus capacidades, se halla en mejores condiciones de enfrentar las dificultades inevitables, que les presentará la vida. Y como los niños no tienen las mismas aptitudes, es importante ofrecer a cada uno las condiciones que le permitan desarrollar al máximo las potencialidades que le son propias.

Desde el trabajo de campo se intentó desempeñar nuestra labor de psicólogos actuando en una comunidad o grupo, pretendiendo acercarnos lo más posible a la visión de mundo que poseen, reconociendo sus recursos y apuntando a la participación, construyendo con ellos, desde ellos y para ellos. Como agentes y facilitadores del cambio, se aspiró al compromiso, desde un rol activo, intentando una actitud empática y de comprensión.

A partir de la demanda inicial hacia este grupo de mamás de mejorar los vínculos afectivos con sus hijos y ayudarlos a desarrollar sus capacidades promoviendo una mejor comunicación con sus hijos. Nos planteamos la posibilidad de conjugar esta demanda con los enunciados teórico- prácticos de la AT.D.I. y las condiciones por parte del adulto para favorecer el desarrollo autónomo de sus hijos.

En ese momento nos cuestionamos si era factible la aplicación de esta teoría en este contexto social, un ambiente marginal en el cual podía ser tomada la posibilidad de

darles a los niños la oportunidad de ser autónomos, como un mensaje que avale dejarlos “más solos”

Fue a partir de conocer las características y la historia del grupo que supimos que estas mamás en su mayoría establecían relaciones dependientes con sus hijos (no mas de dos hijos casi todas) debido a lo que significaban para ellas, siendo éstos lo único “bueno” de sus vidas sintiéndose valoradas y apreciadas, con dificultades para separarse, sumado a que no todas trabajaban o si lo hacían era en el mismo jardín.

Existía una falta de límites claros hacia sus niños o solían usar métodos rigurosamente estrictos, (castigos fuertes para luego sentirse culpables buscando congraciarlos para que las perdonen o no pudiendo sostener los castigos en el tiempo)

Por lo general, no acostumbran a ver la particularidad de cada uno de sus hijos, éstos son comparados entre sí, no logrando ver las necesidades de cada uno, prestándoles poca atención a su evolución y dedicándose a “criarlos” desde su urgencia o desde lo que conocen.

Al citar ejemplos podemos ver que si el primero de los niños fue hábil para adquirir un hábito (caminar, comer) el segundo tendrá los mismos tiempos. Encontramos casos de mamás que sintiéndose frustradas desisten de acompañar a sus hijos en el crecimiento porque ven que ellos no tendrán las mismas oportunidades que ellas o por otro lado ponen todas las expectativas y los ayudan pero exigiéndolos para que se destaquen en algo (jugadores de football importantes)

Frente a lo expuesto anteriormente supimos que se podían adaptar a este contexto en particular, las nociones de la teoría planteada.

Se intentó pensar conjuntamente sobre las actitudes fundamentales que permiten desarrollar al máximo las posibilidades de sus hijos identificando los propios recursos

de las mamás para lograrlo y así otorgarles herramientas que mejoren la calidad de acciones para el cuidado de los niños.

Principalmente se trabajó el rol de sostén y apoyo en el desarrollo de los hijos, acompañándolos y conteniéndolos ellos son capaces de lograr seguridad y confianza; se valoró el respeto por los ritmos de cada niño para adquirir las diferentes posturas y no acelerar los tiempos hasta que no lo puedan hacer por sus propios medios; se rescató la importancia de un juego libre a través de la exploración que el realiza desde sus iniciativas pudiendo observar a sus hijos y descubriendo cuáles sus necesidades e intereses que son diferentes a los de las mamás entendiendo que cada uno de sus hijos es único y diferente al otro.

Se trabajó que el respeto por la autonomía no es sinónimo de abandono, todo lo contrario es acompañamiento y estar cuando nos necesiten. No es “soledad” precisamente, surge ante la presencia de un adulto observador y significativo que atento a las necesidades y posibilidades del niño organiza y dispone un espacio seguro con material de juego pertinente,

Intentaron observarlos jugando espontáneamente y evidenciaron el placer que sienten al descubrir las cosas por sí solos. Entendieron la importancia de los cuidados corporales en los momentos habituales del día (higiene, comida y al vestirlos) que no sean automáticos ni rutinarios y de la participación que tienen los niños en todo esto.

Comprendieron el valor del contacto corporal y la importancia de confiar en ellos. Y que moviéndose libremente en un adecuado espacio aprenden por medio de la acción.

Quisiéramos finalizar dejando abiertos el surgimiento de cuestionamientos como por ejemplo ¿Cómo podría verse esto de “estar más atento que nunca al niño” en

poblaciones con muchos hijos o en mamás con poca disponibilidad de tiempo? Éste entre otros planteos que podrían seguirse investigando.

Apuntamos a que la investigación que se comenzó continúe ya que no está acabada. Sería interesante proponer talleres para padres, docentes o puericultores en los jardines maternos o integrar programas de información en centros de salud o servicios de salud mental en hospitales. Por otro lado contar también con testimonios de casos de adultos que fueran educados desde esta visión, cosa que llevaría años de investigación.

... Empecemos principalmente por descubrir a los niños más que catalogarlos desde una teoría o desde nuestras proyecciones, aprendamos a escucharlos, a mirarlos, y seguir con una cierta destreza, el sendero que nos muestran, ya que en ellos habita la energía vital que los hará avanzar su propio camino, aquel que les conviene...

J. Miguel Hoffmann

Bibliografía

Bibliografía

- Aberasturi, Arminda. *El niño y sus juegos*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1973.
- Apuntes de cátedra. Psicología del Desarrollo I*. Lic. En Psicología. U.D.A. 2006.
- Aucouturier, Bernard. *Avances teóricos y técnicos en la Práctica Psicomotriz*. Buenos Aires. Ediciones Ariana. 2001.
- Barón Robert. *Desarrollo Humano I*. México. Edición Prentice Hall. 1996.
- Bowlby, Jhon. *El vínculo afectivo*. Barcelona. Editorial Paidós. 1997.
- Chantal de Truchis. *El despertar al mundo de tu bebé*. España. Ediciones Oniro. 2003
- Chokler, Myrtha. *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor*. Buenos Aires. Ediciones Cinco. 1998.
- Chokler, Myrtha. Neuropsicología del Desarrollo – Marco conceptual para la práctica de Atención Temprana. *La Hamaca*, N° 9. Pag. 17-29. 1998.
- Chokler, Myrtha; Beneito Noemí El bebé Hipotónico *La Hamaca*, N° 9. Pag. 61-70. 1998.
- Chokler, Myrtha. *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires. Ediciones Ariana. 1999.
- Chokler, Mirtha. Seminario de Actualización en Desarrollo Temprano El juego. *Material de cátedra de la Lic. en Psicomotricidad*. U.N.C. 2000.
- Cirigliano y Villaverde. *Dinámica de grupos y Educación*. Buenos Aires. Edición Humanistas 1975.
- Craig, G. J. *Desarrollo psicológico*. Mexico. Ediciones Prentice Hall. 2000.
- Falk, Judit. *Mirar al niño*. Buenos Aires. Ediciones Ariana. 1997.
- Falk, Judit., Seminario Qué es lo esencial para el desarrollo del niño de 0a3 años. *Material de cátedra de Lic. En Psicomotricidad*. U.N.C. 2000.
- Grupo Alforja. *Técnicas participativas para la educación popular*. Chile. Ed. CIDE. 1987.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*, Colombia. Ed. Mc Graw Hill. 2004.
- Macció, Carlos y Volman, Graciela. Planificación Participativa. Ficha de cátedra. Psicología Educativa. Lic. En Psicología. U.D.A. 2004
- Macció, Carlos y Volman, Graciela, Técnicas Grupales. *Ficha de cátedra Psicología Educativa*. Lic. En Psicología U.D.A. 2004.

- Malher, I. *El nacimiento Psicológico del infante humano*. Buenos Aires. Ed. Maryman.1984.
- Montero, Maritza. *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Editorial Paidós. 2004.
- Osterrieth, P. *Psicología Infantil*. Madrid. Ediciones Morata. 1984.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Feldman Ruth, D. *Desarrollo Humano*. Mexico. Ediciones Mc Graw-Hill. 2001.
- Perez Alvarez, Sergio. *El diagnóstico de la situación educativa*. Buenos Aires. Ed. Lib. Del Colegio.1979
- Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología* .Barcelona Barral Editores. 1971.
- Piaget, Jean. *Psicología del niño*. Madrid. Ed Morata. 1984.
- Pichón Riviere, Enrique. *El proceso grupal- Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Edic. Nueva Visión, 1980.
- Pikler, Emmi. *Moverse en libertad*. Madrid. Ediciones Narcea. 1985.
- Pikler, Emmi. El desarrollo de los grandes movimientos y la estructura del entorno. Publicación de la Asociación Pikler-Loczy de Francia. *La Hamaca*, N° 8. Pag. 26-35. 1970.
- Pikler, Emmi. Iniciativa y competencia. Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona *La Hamaca* N° 9.Pag. 31-40. 1998.
- Proyecto “*Crece Juntos*” *Cuidado y Estimulación del Niño*, Fundación ARCOR. AVOME. 2002.
- Quiroga, Ana P. *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires. Ed. Cinco.1994.
- Rosemberg, Francis. *Proyecto “No sólo de pan viven los chicos”*. Buenos Aires. 2003.
- Scherer, Fabiana. Mitos y Verdades sobre la Estimulación Temprana. *Revista “La Nación”*. Junio 2008.
- Spitz, René. *El primer año de vida del niño*. México. Fondo de Cultura Económica. 1969.
- Szanto, Agnes. Afectos y manifestaciones tónico-motrices. *La hamaca* N° 9. Pag. 51-59. 1998.
- Tardos, Ana. Autonomía y/o Dependencia. Materiales para el estudio de la Psicomotricidad Operativa (I).*Documento de cátedra*, Licenciatura en Psicomotricidad, U.N.C. 2000
- Tardos, Anna. Una vida activa. La actividad del niño desde los 2 meses a los 3 años. *Publicación del Instituto Pikler de Budapest*. FUNDARI
- Vallés, Miguel S. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. 2002.
- Videla, Mirta. *Prevención. Intervención Psicológica en Salud Comunitaria* .Buenos Aires. Editorial. Cinco. 1991.

Wallon, Henri. *La evolución Psicológica del niño*. Barcelona, Ed.Crítica. Grijalbo.1984.

Wallon, Henri. *La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad*. Psicología y Educación. Madrid, Pablo del Río Editor, 1981

Winnicott, Donald. *Realidad y juego*. Buenos Aires. Editorial Gedisa, 1972.

Winnicott, Donald. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona. Editorial Paidós. 1996.

Winnicott, Donald. *Los bebés y sus madres*. Barcelona. Editorial Paidós. 1998.

www.ansares.com.ar.

[http:// www.ansares.com.ar/atencion_temprana.htm](http://www.ansares.com.ar/atencion_temprana.htm).

[http:// www.ansares.com.ar/ psicomotricidad.htm](http://www.ansares.com.ar/psicomotricidad.htm).

www.fundari.com.ar.

[http://www.educared. Org.ar/ infancia red/educrianza/2006_12/editorial.asp](http://www.educared.Org.ar/infancia_red/educrianza/2006_12/editorial.asp).