

Primera Edición: Julio 2009

Segunda Edición: Agosto 2011

Foto de tapa:

Bechi, primera *Bebé Pikler* de la Argentina.

ISBN: En trámite

Registro de la Propiedad Intelectual N°787875

Noemí Beneito: espacio.n.beneito@gmail.com

Diseño General:

Gaby Albornoz

Algunas imágenes a modo de prefacio

Hace unos 30 años, Françoise Desobeau me habló de una psicomotricista argentina, Noemí Beneito quien atendía a niños y familias marcados por el dolor, la angustia y la incertidumbre que implica la discapacidad, el retardo del desarrollo, el estigma genético. Fui a su búsqueda en Buenos Aires y conocí entonces a una profesional comprometida, abierta, atenta, con una exquisita sensibilidad para conectarse con esas personas a las que ayudaba.

Desde esos tiempos venimos compartiendo inquietudes, proyectos e ilusiones referidos en esos principios a la naciente psicomotricidad en el país, al cambio paradigmático que significó el pasaje de la "estimulación precoz", luego "temprana", al concepto de "atención temprana" signado indudablemente por el hallazgo extraordinario de los aportes de Emmi Pikler. Las reflexiones conjuntas nos llevaron a cuestionar la formación necesaria, la nuestra y la de colegas, la de los alumnos, los participantes de cursos, carreras y jornadas con los que confluimos en los diferentes ámbitos que fuimos y vamos transitando. Y también nos motivaron a analizar las condiciones de vida, los

criterios de crianza y de abordaje clínico y/o educativo de y en la primerísima infancia, la protoinfancia.

Hoy Noemí nos habla de un Acompañamiento del desarrollo fundado en las interacciones intersubjetivas, como culminación de una riquísima experiencia empírica, nutrida de una amplia reflexión teórica, que apoya la elaboración de las complejas y situacionales estrategias de intervención.

Este libro, capítulo a capítulo, síntesis de sus "encuentros" imaginarios con E. Pikler, ratificados en los diálogos con Agnès Szanto y con tantos otros, que rescata lo esencial de sus clases y sobre todo de sus vivencias con los bebés y sus padres, constituye una puerta indispensable que nos abre a la importancia de la red contenedora, de la hamaca que mece y que también limita, de la mirada sutil y deslumbrada con la que nos formamos como sujetos y desde la que recorreremos esta "militancia" cotidiana en la que somos, con otros, por otros, contra otros y para otros tanto personas, cuanto profesionales, desde el niño que fuimos y somos, desde los adultos que nos hablaron y desde los que hablamos en acción, pensamiento, emoción y palabra.

Entrañable libro que encierra aun más que discursos, aun más que imágenes, la vitalidad y la fuerza del ser siendo de Noemí como Maestra.

Myrtha Chokler
Buenos Aires julio 2009

Introducción

Las ideas de Emmi Pikler

El pedido de un grupo de gente querida, me lleva a ampliar unas líneas ya aparecidas en la Red, para compartir el placer de todo lo aprendido y vivido desde que escuchase la frase de Agnes Szanto: "Todo empieza por la espalda" y comenzara a internarme en la teoría pikleriana.

Decía en ellas que me resultaba muy difícil comenzar a escribir acerca de Emmi Pikler, de sus enseñanzas, de sus ideas renovadoras, de todo aquello que me emocionó de su obra, del cambio profundo al que pude acceder desde el momento en que fui capaz de comprender sus ideas.

Poder narrar las experiencias vividas con enorme cantidad de niños, muchos de ellos con severos trastornos del desarrollo, se convierte en una tarea placentera, compartida con padres y niños, educadores y cuidadores.

Leer a Emmi Pikler y sus sucesoras, no fue siempre fácil: la incredulidad nos ganaba al principio ¿cómo suponer que un niño pudiese lograr por sí mismo, aquello que habíamos aprendido se debía "estimular"?

¿Es que era posible que un bebé, y menos aún un niño discapacitado pudiese tener iniciativa? Si era así sólo podíamos aceptarla para aquellos momentos de juego, en el que el niño parecía no "hacer nada" para luego, mas tarde, hacerlo pasar inmediatamente a actividades "inteligentes" que cubriesen las pautas de desarrollo esperadas. El juego resultaba una especie de enganche emocional, para poder luego dedicarnos a lo verdaderamente importante.

Nuestras dificultades comenzaron sin la menor duda en nuestro propio cuestionamiento: ¿Podríamos? ¿Y si perdíamos tiempo? ¿Qué hacer con lo sabido a punto de ser abandonado y cómo hacer lo nuevo, lo no conocido en su totalidad? ¿Por qué y para qué habíamos aprendido tantas cosas que ahora nos resultaban hasta ridículas?

Tan seguros estamos en estos momentos que no nos asustaba lidiar con las resistencias de aquellos que no han tenido la oportunidad de vivenciar el placer de ser espectadores de un proceso de desarrollo.

Creo que este es el desafío que les propongo: animarse, crear y creer en los niños. Estar seguras de las posibilidades que cada niño tiene, aun de aquel severamente lesionado.

Y es en este punto que nos ayuda Henri Wallon, de él leímos: "El medio es impotente frente a las aptitudes que aun no han madurado".⁽¹⁾ Esto nos apoyó en nuestro cambio.

Por ello no pensamos a un bebé dentro de un de-

terminismo biológico que pueda reducirlo a manifestaciones puramente reflejas, a una pasividad impuesta por sus diferentes niveles perceptivos. No lo pensamos como un sujeto insensible a la experiencia propia, confundido con el medio ambiente incapaz de diferenciar lo que le pertenece a él y al mundo externo. Estamos pensando en un sujeto activo, competente, capaz de separarse de lo externo, de reconocer los hechos del exterior, de regular sus estados de atención.

Sabemos que cada bebé dispone de una extensa gama de conductas intencionales que dan cuenta de su vida mental.

Esto nos lleva a estudiar y revisar las tesis innatistas o las de los empiristas que insisten en estimular con el fin de acelerar el ritmo de adquisiciones.

Intentamos analizar en cada niño sus condiciones de existencia: los factores biológicos y sociales. Wallon nos enseñó a explorar el sistema de relaciones entre ellos. Fue él quien puso en evidencia la importancia de las competencias innatas de los bebés.

Es a partir de las contradicciones que cada niño construye sus capacidades: o sea aquellas que lo puedan llevar a la autonomía, sin olvidar, sin negar sus condiciones biológicas y sociales de existencia.

Zazzo⁽²⁾ insistió en la importancia del medio social, pero también en que el mismo no puede ser concebido como el cuadro imperativo para el desarrollo: no existe un modelo de perfección proporcionado por los adultos, por los padres por la institución o por deter-

minada técnica de reeducación.

El niño es sensible a todos los estímulos, pero no los adapta tal y como le son "propinados" o proporcionados, cada organismo asimila y esta asimilación transforma al organismo y al medio.

Sostenemos que es cierto que cada niño construye sus conductas en función de las estimulaciones del medio, a causa de ello aparecen nuevas "inter-estructuraciones" de funciones, pero si partimos del concepto de autonomía, debemos también sostener que cada uno, cada niño o adulto no resulta un calco de aquel adulto que lo sostuvo, sino que resulta aquello que pudo reestructurar gracias a sus propias experiencias, gracias a su creatividad, a sus resistencias a todo lo recibido sin ignorarlo, sino "cargándolo" de pasado.

Esto nos lleva a sostener que el tipo de iniciativa que cada niño puede desplegar será lo que le permitirá controlar, el instante presente, lo actual, gracias al arbitraje del pasado.

Capítulo 1

La ¿estimulación temprana?

Somos herederos de una cierta utilización de la "estimulación", por ello entendemos lo difícil que resulta para muchos llegar a aceptar aquello de que el niño es capaz de aprender por sí mismo cuando se le facilitan las condiciones espaciales y temporales y que no es necesario ejercitarlo en todo.

Pudimos aprender a observar otra cosa mas allá de la "falta" de un niño, aprendimos a mirar lo que tiene, lo que puede, lo que hace, lo que quiere: aquí y ahora, y el resultado de esta nueva manera de observación, libre de prejuicios concluyó en otro hacer con cada niño.

Es totalmente artificial caracterizar al medio de manera unívoca, jamás es puramente físico o puramente social. Las relaciones "sociales" que se elaboran entre el niño y los otros del medio ambiente incluyen informaciones precisas acerca de la talla, posición, movilidad, categorías que atribuye a los objetos, algunos más que a otro. Esto nos lleva a pensar en la adecuación necesaria y fundante del medio y en el sistema de relaciones y contactos que simultáneamente establece con las personas: nuestro trabajo está, precisamente

llevado a la organización del sistema relacional que une al niño con los adultos y a la graduación y selección de objetos y situaciones estimulantes.

El equilibrio en el desarrollo no es un factor exclusivamente interno, pero tampoco es el producto de la acción externa, el equilibrio entre ambos determina el sistema de interacciones que deben establecerse entre el organismo y el afuera, interacción cuyas modalidades y consecuencias varían sensiblemente a lo largo del tiempo.

La gran lección que hemos sacado de Emmi Pikler y sus sucesoras del Instituto Loczy fue poder realmente entender que significaba aquello de que el niño no se limita a la suma de sus partes, que no es un ser biológico en el que se suman algunos componentes psicológicos, sociales y mentales. Observando y despojándonos de nuestras viejas matrices de aprendizaje concluimos y llegamos a aprender que nada de eso se pone en marcha sino a partir de la interacción y no de cualquier tipo de ella. Y esto es lo que nos puso a padres y profesionales en la búsqueda del verdadero sentido de nuestro trabajo.

Y estas ideas de Emmi Pikler coinciden con las ideas de Henri Wallon, de él habíamos aprendido que la motricidad no es un hecho biológico exclusivamente, es también un fenómeno relacional, es la puesta a prueba de las propias capacidades por parte del niño, es la búsqueda del otro, es el placer del encuentro y la alegría de la separación y es la base de la organi-

zación de la inteligencia, nada mas ni nada menos, pero también que esto sólo se produce a partir de la emoción. "Ese punto de unión entre el sujeto y el afuera".

Wallon nos mostró de manera irrefutable que el medio vital, primordial para el niño no es el medio físico, sino el medio social, el de las personas, el de los otros y sin los cuales jamás podría transformarse en humano. Es por ello que parte de nuestro trabajo está llevado al medio social y a las relaciones que ligan al niño con los otros y que constituyen su primera realidad y la otra parte será la referida a la motricidad libre y a la organización postural.

A partir de los principios de Wallon y de la práctica de Emmi Pikler entendimos que lo biológico y lo social desempeñan un papel decisivo en el desarrollo. Y que precisamente la organización y evolución de las facultades propias del hombre resultan en un proceso particular que Leontiev denominó "apropiación".⁽³⁾

Para apropiarse, el niño debe desplegar un determinado sistema de relaciones con los otros seres humanos que lo rodean y actuar activa y adecuadamente en el mundo objetal que se le ofrece. Mundo no sólo transformado por la actividad de generaciones anteriores, sino en continuo proceso de cambio.

Por ello no podemos menos que analizar tanto los sistemas de interacciones que cada niño pone en marcha con sus adultos como el tener en cuenta el mundo de los objetos que le son ofrecidos y los mo-

mentos de libertad durante los cuales él organizará sus actividades significantes.

Wallon mostró que es necesario un OTRO para que pueda existir un YO y que las relaciones recíprocas entre un niño y su medio social, son la condición necesaria para el crecimiento de la persona. El adulto no será sólo quien tiene a un niño en sus brazos y se dedica a amarlo, es quien lo escucha, y se adapta a las necesidades crecientes de ese niño.

En este punto nos encontramos con la práctica de Emmi Pikler: nos muestra que el niño no es un ser cerrado, con sus potencialidades biológicas sobre el que nosotros actuamos desde el exterior sino que todo niño está abierto al mundo externo, por una necesidad profunda. Por lo tanto repito; el tipo de interacciones y la posibilidad del movimiento autónomo serán los dos ejes sobre los cuales acompañaremos el desarrollo integral de cada niño.

Es por esto que sostenemos que es durante la relación, en la interacción mutuamente modificante, no en aquella que se despliega durante sesiones de "estimulación", sino en aquellos momentos clave de la vida cotidiana llevada a cabo en momentos, importantes tanto para el niño como para el adulto que podemos organizar una relación de base que no es una sumatoria de acciones externas marcadas en una grilla de desarrollo, sino la que facilita a cada niño la apropiación de la conciencia de si y la de su medio.

A lo largo de todo este recorrido hemos aprendido

el verdadero valor de la observación: encontramos que es a través de la actividad espontánea que un niño despliega sus capacidades de exploración y búsqueda y no a partir de las respuestas estereotipadas y repetidas de determinadas ejercitaciones. Por ello valoramos la actividad autónoma de cada niño, pero a su vez estamos atentos a todo aquello que nos muestra para atender las aptitudes nacientes, para ayudar en su despliegue final.

Y fundamentalmente aprendimos a desprendernos de las tan conocidas "artimañas" educativas que nos habían enseñado para hacerle hacer a un niño, aquello que estaba marcado en las pautas de desarrollo de un niño llamado "normal".

Capítulo 2

La verdadera ¿estimulación? o el verdadero ¿acompañamiento?

Pudimos entender los riesgos que significan una estimulación excesiva, para un niño y más aun para un niño con desarrollo diferente. Nos encontramos enfrentados a aquello que más temíamos: el riesgo psíquico de desapropiación de sí mismo, de su cuerpo, de sus experiencias, todo a través de una sobreestimulación fragmentada en motriz, perceptiva, del lenguaje, del juego.

Al final de este camino de encuentro con las ideas de Emmi Pikler también nos sorprendimos con el placer de compartir actividades con niños severamente discapacitados llenos de alegría, que habían logrado aquello que podían lograr y que también disfrutaban el nivel motor al que podían acceder sin el peso de la noción de fracaso.

Pudimos comenzar a pensar en el verdadero y profundo significado del concepto "tomar la iniciativa por parte del niño". Esto nos permitió no sólo observar, sino pensar en el proceso interno que se estaba desarrollando, para poder llevar a cabo determinadas acciones, tomando todo aquello que aparece, aquello que emerge de ese niño, para responderle, para tener

en cuenta eso que viene de él, para poder recibirlo, para poder darle forma y sentido a todo lo que nos mostraba.

Seguir la curiosidad de un bebé puede ser apasionante, y es allí cuando aprendemos que el bebé no necesita ser "enseñado", que él aprende por sí mismo, y que este aprendizaje será lo que le brinde seguridad interna e identidad personal.

Hemos aprendido también que el bebé simboliza en y por su cuerpo: cada gesto, cada movimiento, cada acto voluntario le permiten reconocerse, pensarse, encontrarse con él mismo y con el mundo. Pero también hemos aprendido que necesita los objetos y sujetos apropiados del medio ambiente: y estos son proporcionados por los adultos que lo rodean. Cada objeto debe ser pertinente, debe corresponder a la edad que el niño tiene y no a la que supuestamente quisiéramos acercarlo. Y solamente un adulto disponible y sin prejuicios es capaz de intentar la aventura de acompañar a un niño permitiéndole su propio despliegue.

Poder observar la iniciativa de un niño, ser capaz de contemplar con cuanta placidez la organiza desde el comienzo de su vida, con que facilidad lleva a cabo aquellas acciones para las que está maduro en ese momento de su desarrollo y también cómo y de que manera intenta cada día algo nuevo, sin sentir la frustración del fracaso cuando aun no logra lo previsto, es un privilegio que creo pocas personas pueden experimentar.

Poder acompañar a un niño en el desarrollo de su

creciente autonomía, poder observar la emergencia del ser, el aumento de su capacidad de iniciativa y el despliegue de sus sistemas de señales exige también la presencia de un adulto con capacidad para recibir esas manifestaciones, para comprenderlas, interpretarlas y darles sentido.

Emmi Pikler nos ha mostrado que el niño encuentra por sí mismo, sin que le sean enseñadas las diferentes posturas y los nuevos desplazamientos. Pero también ha señalado que existe una enorme desconfianza por parte de los adultos, en las capacidades de cada niño para construir su evolución motriz, es a esto a lo que me refiero cuando hablo de un adulto que tenga confianza en él, que sepa esperar y acompañar en cada etapa de su desarrollo.

Henri Wallon nos sostuvo en la idea de que todo niño está abierto al mundo externo por una profunda necesidad pues lo social resulta para él una necesidad al mismo nivel que la alimentación, en toda su obra mostró que todo el desarrollo se inscribe entre estas dos necesidades: desarrollo orgánico-medio social.

Poder poner atención a todo aquello que viene del niño, como nos ha enseñado Emmi Pikler, atender su actividad espontánea y los pequeños detalles significativos de esa actividad, de sus expresiones y gestos, nos permite entender el tipo de recursos que éste utiliza no sólo para descubrir el mundo, sino para entrar en relación, para construir su persona, para pensar, para simbolizar: el campo emocional así creado abrirá al niño y al adulto a la comunicación y esto sosten-

drá el pasaje a la representación, al pensamiento, al lenguaje.

Hablaremos de un concepto clave en las ideas piklerianas como es la actividad autónoma a partir de la propia iniciativa del niño, habrá un capítulo acerca de ella, intentaremos describir los beneficios de la organización postural de base. A partir de la postura describir el cuidado puesto en los mínimos detalles: la mano y la voz del adulto, la palabra y hasta la mesa de cambiado como han explicado y mostrado Maria Vincze⁽⁴⁾ y las cuidadoras del Instituto Loczy.

Sugiero leer con atención, dejando de lado las prevenciones y desconfianzas en lo relativo al "hacer" y al "no hacer nada".

Espero que en las páginas siguientes cada uno de los lectores pueda encontrar algo no sólo de lo que busca para lograr un mejor acercamiento a los niños, sino algo que sin dudas debe estar en lo profundo de si mismo, sabido, conocido y aun no experimentado.

Muchos autores nos permitieron poder entender a Emmi Pikler, muchos de ellos aun son un referente constante de nuestro trabajo: Julián de Ajuriaguerra, Henri Wallon, Donald Winnicott, Agnes Szantó, Françoise Désobea, Bernard Aucouturier, Bernard Golse, Margaret Mahler, Anna Tardos, Piera Aulagnier entre otros muchos y todas las cuidadoras del Instituto Loczy que nos mostraron su hacer con la alegría de dar y compartir.

Emmi Pikler nos ha permitido afinar la mirada, nos

ha permitido que lleguemos a una cierta fascinación al ser testigos del ser, estar y hacer en el mundo de un niño.

Los invito a animarse a pensar sin prejuicios y creer que otra cosa es posible.

Todo el equipo de Loczy nos ayudó a cambiar, compartamos con ellos la maravilla del descubrimiento de un niño

Capítulo 3

La vida cotidiana de un bebé

Cuando estudiamos el desarrollo del psiquismo de un niño, intentamos analizar las condiciones concretas de vida pues es sólo a partir de ellas que el niño podrá hacerse cargo de aquello que puede, y podrá desplegar aquellas disposiciones que posea.

Este despliegue no puede reducirse a la sumatoria de una serie de actividades. No es inútil o está de más subrayar que algunos tipos de actividad tienen mayor importancia, son dominantes y esenciales para el desarrollo en una época determinada, pero también que en otros momentos pueden pasar a ocupar un lugar secundario.

Leontiev insiste por ello en que "el desarrollo del psiquismo depende no de la actividad en su conjunto, sino de la actividad dominante". (3)

Pero además, agrega que cada estadio del desarrollo psíquico presenta un cierto tipo de relaciones con la realidad que son dominantes en una cierta etapa, que muestran un determinado tipo de actividad que es la que resulta dominante para él y que nos obliga a observar el cambio de actividad que se produce en los niños en su paso de un estadio al otro: repito,

sólo la observación libre de prejuicios nos permitirá analizar y admitir el tipo de actividad dominante de manera de apuntalarla.

Acordamos que un niño pasa su día ya sea durmiendo o en vigilia. Cualquiera de estas instancias de la vida cotidiana exige nuestra atención, pues el lugar, la manera de dormir, el con quien hacerlo y las rutinas previas al momento del reposo son indicios claros y organizadores de esa parte de la vida diaria.

Los momentos de vigilia por otra parte resultan la clave de la organización del sistema relacional. Esos momentos durante los que un niño está despierto deben organizarse de manera gradual para permitirle reconocer aquellos organizadores de la comunicación, o sea aquellas instancias de interacción con su adulto, diferentes de los otros en los que permanece en su espacio, separado del adulto, jugando y desplegando las posibilidades motrices y posturales propias de la etapa madurativa que esté cursando, pero fundamentalmente y en lo profundo, reconociendo el elemento clave de la constitución subjetiva: como es el reconocerse a si mismo, el inicio del Yo y la presencia y la falta del Otro, la ausencia, la separación.

No existe posibilidad de reconocimiento de Si y del Otro si un niño no puede probar la separación, saber que es lo que puede por si mismo, y a su vez tener la absoluta seguridad de que cuando necesite a su adulto, este regresará para estar a su lado

No es lo mismo, no es igual la rutina organizadora

de la vida cotidiana que le muestra al bebé los preparativos para ser llevado a la cuna, el tipo de vestido para la noche, la despedida de su adulto, el buen sostén, a aquella otra que no toma en cuenta el tipo de apoyo sobre el brazo de alguien, de un adulto que lo sostiene de cualquier manera para finalmente terminar hamacado, abrazado, paseado o de todas las formas bizarras que podemos observar a nuestro alrededor. No son lo mismo las acciones imprevistas y todo aquello que no advierta al niño acerca de lo que le va a suceder, que la calma, la advertencia y el señalamiento de lo futuro.

No es lo mismo para ese niño ser sentado, sostenido y enseñado a caminar, a pesar de ser aplaudido y



festejado en cada uno de los enormes esfuerzos que debe hacer para satisfacer a ese adulto demandante, que poder jugar sobre su espalda, estirarse, rolar y desplazarse cuando, como y de la manera que pueda y quiera.

Si analizamos el cuadro de la vida cotidiana veremos la necesidad de tomar en cuenta los momentos del sueño: este es un momento organizador, no sólo desde lo fisiológico, necesario en la recuperación energética, sino de la vida psíquica, del reconocimiento del otro sostenedor, que es quien entiende la necesidad del pequeño en lo relativo a la calma y a los momentos de profunda intimidad previos a ese momento.

Pero también analizamos los momentos de vigilia: allí el niño se enfrenta a dos posibilidades, ambas integradoras del Yo, cada una con sus características, pero que en la oposición y contradicción que le muestran al niño, resultan organizadoras: en los intensos momentos de interacción el bebé reconoce su adulto, lo siente, lo encuentra, se siente reconocido, sostenido, demandado, se impregna de imágenes sensoriales profundas de ese adulto significativo. Pero para que ellas tengan sentido, necesitará el momento del pasaje a la reflexión, a la memoria del placer compartido, a la memoria sensorial que sólo podrá reencontrar en la falta, y es en esos momentos recordando y recreando ese placer que el niño irá formando las imágenes del afuera: la ausencia, la falta hará que demande nuevamente la presencia del adulto.

Este juego de alternancias sólo podrá darse si el adulto no sólo atiende los pedidos del niño, sino si acepta a su vez, como el elemento clave en la construcción yoica de su bebé, la posibilidad de alejarse para permitir el despliegue emocional del bebé.

El cuadro de la vida cotidiana del bebé, nos muestra la oposición en la que los adultos debemos ayudar al desarrollo del bebé: nuestro accionar está llevado a intensos momentos de contacto, mirada y relación por lo tanto de presencia, en contradicción con aquellos de progresivo alejamiento que marcan el comienzo de la ausencia, de la separación. Nos obliga a estudiar los principios de Emmi Pikler en lo relativo al desarrollo motor autónomo y a entender que este progreso en la motricidad de cada niño ha implicado a su vez un enorme progreso en el desarrollo de su psiquismo.

Entendemos que durante la vigilia tanto los momentos de interacción, como los de autonomía y separación del bebé deben presentar determinadas características:

Estabilidad de las personas y de las acciones: los momentos clave en la vida de un bebé deben ser acompañados por los mismos adultos. Esto resulta factible en el hogar, pero es un elemento a tener en cuenta en los jardines maternos: sólo la misma persona debe ocuparse de un niño en la vida cotidiana, para ello se repartirá con el ayudante los niños y las tareas.

Confianza: sólo con su adulto conocido el niño

puede prever las acciones siguientes, prepararse para ellas y/o emitir las señales que indiquen a él su agrado y aceptación o todo lo contrario, cuando el adulto que lo cambia es uno diferente para cada ocasión el niño no tiene la posibilidad de organizar un sistema elemental de señales, debe reorganizarlas en cada ocasión lo que puede llevarlo a la claudicación. Es por ello fundamental la estabilidad de los adultos.

Adaptabilidad: el niño crece, y exige otras acciones del adulto, despliega otras posturas y movimientos; a todo ello es que el adulto debe adaptarse. No es lo mismo vestir a un bebé de la primera etapa de desarrollo que a uno que ya se pare y cambie de postura constantemente.

Moverse por lo tanto no debe ser mirado como algo realizado como respuesta refleja a un estímulo, moverse implica para cada niño, el sentirse, conocerse, salir de sí a la búsqueda del mundo externo, a la apropiación de aquello que le pertenece y aun no domina, implica desplegar las posibilidades de accionar ante los adultos para mostrar las posibilidades nacientes, a disfrutarlas y recrearlas.

Esto nos ayudará a pensar que permitir y estimular la actividad autónoma, no tiene nada que ver con el abandono y el "no hacer".

Capítulo 4

El sistema interaccional

Creo que es fundamental pensar en el verdadero sentido de la interacción. Podríamos decir que se trata de actuar CON otro, intercambiar.

No se trata sólo de comunicación: la interacción es transformadora. Deben existir códigos comunes convencionales o contruidos.

Si buscamos definiciones u opiniones acerca del concepto interacción podemos leer:

Interaccion:

- Es una relación entre personas en el que hay estímulo y una respuesta, la que produce modificación en ambos participantes de la interacción
- Es esa relación entre dos personas, en la que se produce un intercambio, un ida y vuelta con comprensión de la situación, con la emoción de la comunicación.
- Es esa relación entre dos actores o más en la que intervienen lo emocional, lo gestual, el diálogo tónico y lo aprehendido; lo propio.
- Por definición decimos: es una comunicación

donde se espera la respuesta del otro. Es una acción y una respuesta recíproca entre dos o más personas, puede ser gestual, verbal, corporal.

- Es una relación de interés comunicacional. Hay feed back ya que la conducta de uno modifica la del otro. Se interactúa mediante la comunicación tónica, gestos, miradas, sonrisas, gritos, movimientos, etc.

- Es también el resultado de una respuesta ante un estímulo, pero no cualquiera al estilo pavloviano, sino a la presencia y comprensión del otro.

- Es la relación que se establece entre dos o más personas teniendo como base la comunicación. La interacción es aquello que se establece a partir del gesto, demanda, la palabra, el diálogo tónico. No es de igual a igual entre un adulto y un bebé. El adulto al interactuar con el bebé tiene en cuenta el deseo del bebé.

- Es una relación comunicativa entre dos sujetos que se influyen el uno sobre el otro modificándose mutuamente. Respetando objetivos e intereses del otro.

- Es el actuar entre dos o más personas. Es el compartir una meta o el objetivo de comunicarse. La interacción supone-exige comunicación.

Intentar describir esta nueva manera de acercamiento, de estimulación y de relación entre adultos y niños, exige también ampliar los conceptos de interacción. Sostengo que el apoyo emocional y corporal que se le brinde a un niño desde los primeros momentos de vida, y fundamentalmente en los primeros seis me-

ses, serán los que le permitan construir sus aptitudes sociales base de todos los futuros aprendizajes.

Toda la etapa de crecimiento y desarrollo es una etapa que cubre el proceso de mutua adaptación y modificación entre ambos partenaires, proceso en el que no sólo los adultos contribuyen, sino del cual el bebé es también responsable pues será quien se ocupe de modelar el ambiente. Esto último resulta algo no sólo no muy fácil de aceptar pues aun se sigue pensando en el niño como una tábula rasa, algo para rellenar, para modelar.

Los padres se encuentran preparados para desplegar estos sistemas interaccionales con su niño, pero es interesante sostener que lo hacen de manera diferente con cada uno de ellos, lo que nos habla de la disponibilidad adulta, por un lado y de las exigencias de cada niño por el otro, nuestro trabajo será el de reasegurarlos en su hacer, agregando o mostrando aquello que consideramos necesario y tal vez complementario de su hacer.

El comportamiento paternal es remodelado de acuerdo a las expectativas del bebé, es éste quien informa al adulto la manera en que desea ser cuidado y el adulto sensible no sólo se adapta a él, sino que le informa, le hace saber, le hace sentir que es amado y ayudado. Es una situación de intercambio que genera confianza en ambos: uno que sostiene y apoya y el otro que se siente enriquecido. Es en este lugar que nuestra observación resulta el elemento clave del Acompañamiento.

Dado que el sistema interaccional así organizado, es un sistema de ajuste mutuo, personal, propio de cada pareja, sostenemos que todas las reglas y esquemas de desarrollo no pueden considerarse de la misma manera, para todos los padres o para todos los niños, sino que es necesario que cada familia encuentre sus propios sistemas de adaptación mutua.

Es por ello que en nuestra búsqueda de comprensión del desarrollo infantil, trataremos de evitar las generalizaciones: no hablaremos de "todos" los niños de "tal" o "cual" edad. Sino que sostendremos que el desarrollo de un bebé toma lugar en el ámbito de la interacción, por lo tanto nuestra tarea estará llevada a ayudar al sistema de adaptación mutua y no al despliegue de determinadas capacidades de cada niño en determinadas etapas de su vida.

En Acompañamiento del Desarrollo no pondremos el acento exclusivamente en el niño, sino en la relación madre-hijo juntos.

Desde nuestra concepción del aprendizaje temprano sostenemos que el lactante y el adulto se influyen mutuamente en un proceso de desarrollo y cambio continuo.

Estrategias de acción:

Acuerdo en sostener que es el adulto quien inicia y organiza una serie de estrategias de acercamiento al niño. Para ello debe tomar en cuenta:

El sostén: el buen sostén permite grabar aquellas sensaciones de equilibrio que ayudan al niño a iniciar

cada día acciones nuevas, diferenciadas y cada día mas evolucionadas, en tanto que lo contrario, o sea la pérdida del equilibrio le exigen reacomodamientos y producen finalmente movimientos desordenados y masivos. Cuando se lo acuesta o se lo lleva, no es consciente de que es protegido de una caída infinita. Pero cualquier error en el sostén, en la manera de apoyarlo sería lo que le de al niño esa sensación de caída infinita.

El buen sostén corporal produce una profunda sensación de calma, de tranquilidad y fundamentalmente de seguridad referido al adulto sostenedor. Cuando hablamos de un niño sostenido sabemos que no sólo se siente a si mismo en calma, sino que fundamentalmente disfruta al otro segurizante. Una base de sustentación lo mas amplia posible le permite reconocer a cada niño la profunda sensación de seguridad, pero también cuando está en los brazos del adulto, con una base de apoyo diferente, el sostén administrado por su sostenedor, le permitirá sentirse considerado como un sujeto sobre quien está puesta la disponibilidad adulta.

La distancia: no existe una distancia determinada para iniciar los acercamientos al bebé. Cada niño prefiere determinados gestos a una distancia y otros a mayor o menor: depende del adulto que comprenda, acepte o rechace determinadas señales, que permita la amplificación de ese sistema base de la construcción del lenguaje.

En general pedimos al adulto cuidar la altura de la

mirada, y cuidar la medida de la separación; el espacio debe permitir tocar al niño pero sin invadirlo.

El ritmo: lo mismo sucede con la velocidad o el ritmo de determinados mensajes o señalamientos. Se observa que el cambio o modificación de velocidades puede desorientar al niño que tal vez no comprenda el sentido de lo que se le transmite. Cada gesto desplegado lentamente tranquiliza al niño que lo comprende.

La calma, el descanso, el sosiego: todos son una fuente de crecimiento cognitivo tan importante como la estimulación que un bebé recibe en las interacciones. Se ha sobredimensionado la importancia del estímulo, no sólo entre los padres, sino a nivel profesional, terapéutico y comercial.

Cuando se habla de momentos de calma, de quietud, se confunde con la "nada", el "vacío", el "abandono", por ello la noción de motricidad autónoma es tan rechazada en algunos medios. Pienso que muchos adultos sienten terror de sólo pensar que el niño pueda hacer algo en lo que ellos no estén involucrados. Por ello prefiero invitar a los papás a pensar en una situación de "calma atenta", de aquella que facilita la espera y brinda a cada niño la posibilidad de pensar y reorganizar la acción siguiente. Se trata de un "no hacer-haciendo" que no angustia a los papás, pero además que dará tiempo a que se realice la adaptación mutua a los ritmos cambiantes de ambos; tanto del niño como del adulto.

Aptitud para aceptar los turnos: el niño espera

mutualidad en las interacciones. La posibilidad de continuar o alargar las situaciones de "diálogo" está en relación con la capacidad que el adulto muestra en la aceptación de los turnos. El niño está preparado para aceptar la reciprocidad en los intercambios de comunicación, durante esos momentos aprende no sólo a hablar y escuchar por turnos, sino a desarrollar otros sistemas de comunicación gestuales y mímicos.

La base de estas situaciones interaccionales, en las que un niño acepta a un otro, se adapta a sus distancias y ritmos, está en el reconocimiento de un interlocutor que establece y respeta los principios de reciprocidad.

Esta sería la primera situación que permite el despliegue de habilidades, si el entorno reacciona a sus propias acciones y señales, el niño comienza a desarrollar una habilidad primordial que es la de accionar sobre él. Los estudios de Papousek ⁽⁵⁾ han demostrado que el niño aprende más rápidamente y recuerda mejor las acciones que fueron iniciadas por él mismo.

Y esto es lo que le permitirá a este niño encontrar la posibilidad de armar una escala determinada de valores en aquello que va construyendo: en todo momento espera la respuesta del adulto a las señales que ha emitido, pero a su vez también espera la aceptación de las mismas. Y esto implica el ser aceptado como tal: como un sujeto en desarrollo, con su sistema de capacidades a desplegar y en el caso de la discapacidad: la aceptación del niño que es y no

del que quisieran que fuese.

Por lo tanto, la idea del Acompañamiento que sostengo es la de ayudar a cada bebé a ayudarse a si mismo, a desarrollarse a utilizar sus propias habilidades innatas y su talento para acrecentar ese proceso.

Clasificación de las interacciones

Lebovici⁽⁶⁾ clasifica los niveles interaccionales y los define como:

- **Comportamentales:** la manera en que el comportamiento del niño y la madre en una relación asimétrica se ajustan el uno en relación con el otro.
- **Afectivos:** la influencia recíproca de la vida emocional del bebé con la de su madre
- **Fantasmáticos:** la influencia recíproca del desarrollo de la vida psíquica de la madre y de la del bebé.

Se trata de una mirada que pone el acento en el rol del psiquismo del adulto sostenedor en la génesis de esas interacciones: una madre interpreta el gesto de su hijo como el de tender los brazos para aferrarse, como un llamado y a eso reacciona: Diatkine y Lebovici llaman a esto anticipaciones creadoras de la madre.

La concepción de la relación madre-bebé se ha modificado paralelamente con la evolución de los conocimientos acerca del funcionamiento de cada miembro de la díada y su rol respectivo en la construcción de esta dinámica interactiva. Podemos pensar que estamos pasando de la teoría de la "madre todopoderosa", organizadora de la interacción, al reconocimiento del

rol del bebé, partenaire activo, interlocutor en la relación.

Margaret Mahler ⁽⁷⁾ denomina al nacimiento psicológico del individuo, proceso de separación / individuación.

Se refiere al sistema de relaciones que el sujeto despliega con el "objeto primario de amor" y a las experiencias del propio cuerpo.

Cada paso en el proceso de maduración implica no sólo la pérdida, la separación, sino la conquista, la adquisición de las posibilidades de funcionamiento independiente.

Desde nuestro pensamiento dialéctico nos resulta fácil comprender aquellas contradicciones que el crecimiento y la separación implican y exigen: una madre absorbente o desapegada influye en uno de esos polos; o el niño no puede separarse, no puede construir la conciencia de su autonomía, o se siente alejado, abandonado, arrancado del apoyo que necesita mucho antes de estar maduro para esta separación.

Por lo tanto entendemos que se trata de acciones e influencias recíprocas en el intercambio inter-personal, voluntarias o no. Las influencias de los padres o adultos significantes sobre los niños y viceversa resultan en dos series de acciones que se interpenetran constantemente.

Los bebés disponen desde el nacimiento de una serie de aptitudes inscriptas en el código genético y de un programa de adquisición del lenguaje que le permite

entre otras cosas valorizar determinados estímulos:

- Prefieren la voz de la madre (o de quien cumpla el rol) y la lengua materna pues la voz humana es la que provoca más sonrisas, atrae la mirada, permite mantener y organizar la comunicación verbal.

- A partir de ésta pueden organizar sistemas atencionales que motivan al niño a sostener los intercambios.

- Permiten que el niño interprete las emociones y estructure el universo afectivo.

En las primeras interacciones adulto-bebé, cuando éste manifiesta alguna necesidad, generalmente se calma ante la voz humana, pero lo más importante en la interacción, es el contexto: sonrisa, mirada, postura, tono, expresión facial, como medio extra-lingüístico que acompaña la voz y que garantiza la eficacia de la comunicación. La sonrisa sobre todo, hasta su socialización (3 á 4 meses aproximadamente) es una de las señales que luego utiliza el bebé como función para conseguir algo.

Ella es uno de los comportamientos más buscados y valorizados por los adultos. Se integra en un conjunto de mímicas faciales que permiten la riqueza y variedad de las expresiones emocionales.

Insistimos en nuestra concepción sobre la importancia de las interacciones, por ello todo nuestro trabajo está llevado a una primera etapa que coincidiría con la etapa de no completa diferenciación yo-otro durante la cual el niño comenzará a percibir los primeros signos

de diferenciación.

Hasta aquella etapa en la que el niño que ha percibido claramente la separación de su adulto necesite recurrir nuevamente a él como manera de comprender, de acceder al sentimiento primitivo del sí mismo. Es en estos vaivenes y contradicciones que puede organizarse determinado proceso.

Es durante y a partir de las interacciones que entendemos el moldeamiento que se produce en ambos participantes de la díada: ¿Quién es el más maleable? ¿El niño en formación o la madre que está atenta a él?

Debe existir cierta armonía, y agrega Mahler "contrapunto", con los estilos de ambos. El bebé accede a la maleabilidad que le impone el medio ambiente, se amolda a él, y a su vez, el adulto contribuye con este proceso.

Durante los cuidados resaltamos la importancia de los movimientos y del contacto visual, frente a frente, ese contacto es el vehículo de la comunicación: es una comunicación específica y privilegiada con los adultos significantes. La sincronía precoz entre los movimientos del bebé y el discurso del adulto, así como la ritmicidad de la atención visual por el rostro de la madre son esenciales para la interacción afectiva.

Es parte del proceso de construcción de la identidad del sujeto, el rostro materno, su mirada y el espejo de la sonrisa del adulto. El rostro del niño necesita el pasaje mediado por el espejo o por el adulto, ya que es

la parte del cuerpo que no puede verse directamente. Dentro de esta mediación "la mirada del otro, parece el objetivo esencial, puesto que el lactante es lo que él ve antes de autonomizarse". (8)

Lo que él ve es la cara del adulto a la cual sonríe, pero según Spitz, (9) el niño posee el rostro de la madre antes que el de él. Mirar los ojos de padre y madre es reconocerse, tocarlos es sentir al otro.

Desde el nacimiento, los comportamientos del niño son interpretados por los padres y modelados desde el principio por el lenguaje verbal. Las manifestaciones corporales del bebé son retraducidas con palabras que de esa manera, dan forma a lo sentido por el bebé.

La cualidad diferenciadora del ser humano está constituida por el uso de los símbolos que desarrolla para comunicar significados e interpretar los sucesos de la vida cotidiana.

Todas las capacidades cognitivas de los organismos vivientes se apoyan en la percepción selectiva y la traducción de aquellas señales provenientes del mundo externo.

Las dificultades nacen del hecho de que una señal es inicialmente algo no demasiado claro. Es el adulto quien las codifica. Estas resultan como una ruptura, algo que aparece sobre un fondo, no están definidas por su naturaleza y tal vez sólo pueden ser definidas por aquel que las recibe y es quien le otorga existencia y significación funcional. Son un factor de interacción aunque frágiles y ambiguas. Pero no hay comunicación

sin señales: el principio organizador de todo sistema comunicacional parte de la codificación de señales tónicas.

Lo que puede constatarse es que existen capacidades cognitivas muy anteriores a la palabra; por lo tanto resulta necesario acompañar esas capacidades tomando todas las señales y signos bajo la forma de indicios, de iconos y de símbolos, favoreciendo su progreso hacia formas más elaboradas de comunicación: palabra y expresión gráfico-plástica.

Condiciones para la interacción:

Las condiciones básicas de la organización del campo interaccional exigen:

- Mantener la misma secuencia de actividades cotidianas, estas señales a partir de su repetición permiten la anticipación.
- Esperar al niño, observar los esbozos de movimiento, atender los gestos, analizar sus reacciones tónicas: adaptarse a los movimientos nacientes como instrumento de comunicación.
- Comunicar al niño todo lo que se va a hacer con él, todo acto en el que él se encuentre implicado debe ser anticipado pues será la mejor manera de facilitarle la preparación tónica.
- Mostrar las manos y objetos que serán utilizados durante los intercambios. El niño debe poder relacionar sus sensaciones, esto le permitirá organizar lo visotáctilo-motor.

Capítulo 5

El equilibrio tónico emocional y las interacciones

El período sensorio motor es la etapa en la que el niño aprende como dice André Bullinger a "habitar su cuerpo" a "vivir en él" ⁽¹⁰⁾ es en esa etapa que lo convierte en un medio de acción sobre el mundo externo.

Hemos hablado acerca de la importancia de las interacciones y sostenemos que es en gran parte a partir de ellas que un niño construye representaciones relativas a su propio cuerpo y a lo que lo rodea. Es sólo ese conocimiento, esa toma de conciencia lo que le permitirá orientar su acción utilizando los medios instrumentales que posee en esos momentos.

No podemos pensar en la construcción del sujeto humano sin su inserción en los parámetros interaccionales. Es siempre a través de la acción sobre los objetos además de la interacción con los otros que podemos captar el sentido de ambos.

Resultan fundamentales las respuestas de la madre a las primeras señales y a todos los signos que son la prueba de la vida psíquica. Ella codifica con lo que tiene o puede, pero lo cierto es que su respuesta se acompañará de una acción modificante en sus res-

puestas o en el ambiente del niño.

Lo sonoro, lo visual, lo táctil y lo olfativo estarán presentes o ausentes en cada interacción y serán cada vez más cercanos o intensos según los momentos y las actividades.

Insistimos en la observación de la actividad espontánea de un niño, sólo ella nos dará, nos proveerá de datos del desarrollo de su conciencia corporal, de sus capacidades exploratorias. Continuamos persuadidos de que todo desarrollo y evolución sólo puede llevarse a cabo dentro de momentos de intercambio tónico emocional.

La comunicación, en su forma primera de actividad común o de relación verbal constituye, pues, la condición obligatoria del proceso de asimilación de los progresos aportados por el desarrollo socio-histórico de la humanidad.

Para completar la explicación del sentido de este proceso, podemos decir que se presenta como un proceso de reproducción, en el individuo, de las facultades adquiridas por el Homo sapiens durante el período de su desarrollo socio-histórico.

Por consiguiente, aquello que en los animales es resultado de la herencia biológica, en el hombre resulta de una asimilación, es decir, de un proceso de hominización del psiquismo del niño.

Tomo una frase del profesor H. Piéron cuando decía, en su curso sobre la hominización: "El niño, en el

momento de nacer, no es más que un candidato a la humanidad, pero no puede llegar a ella si está aislado: deberá aprender a ser un hombre en la relación mantenida con los demás hombres". (11)

En efecto, todo lo que en el psiquismo hay de específicamente humano se forma en el niño durante el transcurso de su vida.

Incluso en la esfera de sus funciones sensoriales, tan elementales, sin embargo, como podría creerse que son, se produce una constante readaptación que da lugar a nuevas facultades sensoriales, por decirlo así, propias exclusivamente del hombre.

En todo el sistema se advierte el pensamiento adulto anticipado sobre el niño: dónde poner la cuna, estar cerca o lejos de ella, a la luz o en la oscuridad, con el ruido ambiente o en silencio...

Cada uno de esos cambios (somáticos) implican en el sujeto una modificación no sólo en sus pulsiones, sino en sus representaciones. Dice Piera Aulagnier (12) que "La organización somática reacciona de la misma forma a una modificación resultante de un disfuncionamiento de uno de sus sistemas y a una modificación dependiente de aquello que se modifica en el espacio exterior".

Toda acción del adulto es una acción modificante, no es sólo lo corporal, sino lo profundo psíquico-emocional que actúa en la expresión corporal del niño.

Estamos hablando de un proceso de ida y vuelta

entre las áreas corporales, emocionales, afectivas, cognitivas, relacionales, cada modificación en el medio ambiente o en el sistema relacional provee no sólo un cambio postural tónico-emocional, sino en lo profundo en la organización de la conciencia de si, y todo ello se lleva a cabo a partir del sistema interaccional.

El bebé debe aprender a controlar las sensaciones y estímulos. Todo aquello que recibe del afuera debe ser limitado en mas o en menos y estos aspectos emocionales engendrados por todo aquello que él recibe deben ser orientados y graduados, y esta calidad en la graduación y en la orientación sólo puede ser llevado a cabo por un adulto atento.

Por ello sostenemos e insistimos en el valor organizador del sistema interaccional: la madre es quien realiza las modificaciones en la organización del ambiente del niño en respuesta a las demandas y señales del mismo. Pero todo ello estará pensado, será transmitida y por lo tanto será captada por el niño entrando en el principio de realidad que lo llevará al principio de causalidad: cada modificación exterior provoca también su respuesta afectiva

Capítulo 6

El momento de la verdadera "estimulación"

Los sistemas sensoriales, arcaicos, están disponibles desde el nacimiento, son la base de las funciones sensoriomotrices instrumentales que aparecerán mas tarde, es función del adulto el hacerlos evolucionar, pero además dentro del sistema interaccional desplegado es que se pondrán en marcha las fases de alerta y la de orientación.

La fase de alerta provoca la movilización tónica, organiza el nivel de vigilancia que puede luego responder, orientarse hacia los estímulos recibidos.

En general la forma de respuesta es una descarga motriz que sirve para metabolizar la tensión acumulada. Esta actividad tónica de base crea las emociones que son la fuente, la base del sentimiento de unicidad (Galifret Granjon, 1981)

Cada bebé encuentra su equilibrio tónico no sólo a través de la descarga motriz sino a través del contacto corporal con la persona que lo sostiene. Ajuriaguerra habla de diálogo tónico cuando se refiere al rol del adulto, en la regulación tónico emocional.

Sin ese ajuste necesario, es imposible pensar en el punto de apoyo constituido por la preparación y

la realización de un acto, que desemboca en un acto motor.

Insistimos en el valor del equilibrio sensorio-tónico emocional. Gracias a él, la persona, el niño puede sentirse existir de manera estable y de acuerdo a los medios con los que cuenta en ese preciso momento.

Por ello el momento de la verdadera estimulación es en principio el de la verdadera comunicación, sólo el adulto significativo puede promover el alerta necesario que permita al niño orientarse a una acción también significativa: ver las manos de su adulto, entender la señal que envían, prepararse para ser levantado o cambiado le permitirá desde el principio, entender el significado del avenir, y evitar la frustración de lo no comprendido.

El sistema sensorial.

En los viejos modelos de estimulación temprana se nos hablaba del bombardeo sensorial. Esto llevaba a la aplicación sistemática de estimulaciones táctiles, auditivas, visuales, gustativas y motoras graduadas en planillas de desarrollo, pero además con metas a cumplir y objetivos a realizar. En ningún momento se hablaba ni del deseo del niño, ni de la posibilidad de desplegar aquello para lo que estaba maduro en esos momentos, sino al cumplimiento estricto de lo marcado en la tabla, so pena de "perder el tiempo".

Sostenemos que el mundo sensorial del niño exige el aporte continuo y orientado de un agente susceptible de ser detectado por el sistema sensorial, que las

señales pueden variar en intensidad, ritmo y origen y que cualquiera de esas variaciones serán detectadas por el órgano sensorial externo y por la sensibilidad profunda que administrará de alguna manera los mecanismos necesarios para organizar la fuerza muscular, la velocidad y direccionalidad del elemento estimulador. Pero nada de ello puede llevarse a cabo si no pensamos en la disponibilidad tónica que necesita un bebé para entrar en comunicación con su adulto significativo, sin esa disponibilidad, nada de lo que pase por su cuerpo resultará pregnante.

Nos preguntamos que elemento sensorial faltaría en momentos de cuidados cotidianos, cuál de los sentidos enumerados en las tablas quedarían sin estimular en una situación de intercambio como la que proponemos:

- La mamá toma al niño, lo ubica sobre la mesa de cambiado.
- Inicia el desvestido, muestra las manos, nombra las partes del cuerpo y las ropas que quita, señala, moviliza el cuerpo con cuidado, espera la respuesta a cada gesto de demanda.
- Recorre el cuerpo del niño con un algodón húmedo, con una manopla y/o con la mano libre.
- Nombra cada una de las partes del cuerpo que es recorrida,
- Levanta al bebé, lo coloca en la bañera, lo apoya bien, le permite el juego en libertad, siempre frente a frente, siempre nombrándole lo que está haciendo y

lo que va a suceder

- Lo retira del agua, lo seca, lo viste nuevamente, siempre guardando la misma secuencia y sistema de verbalización que permita organizar la anticipación.

Todas estas acciones nos muestran la posibilidad de que el niño reciba estímulos visuales, táctiles, auditivos, lingüísticos y propioceptivo-posturales fundamentalmente, dentro del campo del placer organizador y con su adulto de confianza.

Sabemos que el sistema vestibular es quien informa y da los primeros datos relativos a la fuerza de gravedad, pero además sabemos que se trata de un sistema sensible a los cambios de velocidad y a las manipulaciones más o menos desordenadas a las que son sometidos los bebés. Por ello será fundamental tener en cuenta las maneras de tomar, dejar, sostener y transportar a un bebé.

Las formas de colocarlo en la bañera y/o depositarlo nuevamente en la cuna, son el verdadero estímulo tónico postural que un niño necesita en las primeras etapas, pero la forma segurizante de hacerlo será por siempre el indicio de lo que significa ese adulto que es a su vez segurizante: por ello nunca jamás los cambios de posturas forzados, los "ejercicios" equilibratorios, los intentos de "enseñanza" de las reacciones paracaidistas.

Los contactos en toda la superficie corporal han sido también elementos de información, pero además de ello, proveyeron datos acerca del adulto y su sistema

relacional.

Cada uno de los sentidos tiene su lugar y momento de organización del psiquismo infantil.

El olfato se encuentra muy asociado a la satisfacción oral. El placer que proporcionan ambos provoca una movilización tónica global profunda y relacionada con el elemento táctil, proveen información acerca del adulto.

El oído se convierte en una función de alerta de la mayor importancia, pero además de un punto de referencia espacial: oír... dirigirse a, o alejarse de... se convierten en elementos clave en el desarrollo y la construcción del espacio, en la conciencia de sí y del otro.

En cuanto a la vista pensamos que no sólo son importantes los objetos presentados a un niño sino la posición de la mirada entre ambos partenaires.

Los estímulos visuales juegan un rol de la mayor importancia no sólo el niño necesita mirar al adulto, sino que a su vez necesita tener sobre él la mirada del mismo.

Mas arriba hablábamos de los estados de alerta previos a la correcta orientación de la acción.

Cuando hablamos de un estado de alerta, también nos referimos a la necesidad de regulación del mismo, de manera que la liberación de tensiones permita ser no sólo una simple descarga, sino la vía de elaboración instrumental de los medios de comunicación e inter-

cambio: un objeto sonoro colocado sobre la cuna de un niño no sólo pierde su valor como elemento perceptivo, sino que altera los sistemas comunicacionales de ese bebé: si cada vez que reclama algo se le hace sonar una campanilla o cascabel, terminará perdiendo la noción del adulto contenedor.

El sujeto debe reconocer las propiedades del medio en el que está ubicado, debe poder actuar en él. El reconocimiento de un lugar, de un espacio, exige que el niño reconozca las propiedades visuales, táctiles, auditivas, etc. de cada objeto que se encuentran reunidas en un mismo lugar o sitio, debe poder seleccionarlos, retenerlos y/o desecharlos. Tomar un objeto no puede ser el resultado solamente de una actividad de prensión: es deseo, es necesidad, es búsqueda, es placer, es dominación. Cuando se intenta disociar esas propiedades se están violando las reglas legítimas de cada organismo

André Bullinger⁽¹⁰⁾ afirma que disociar las propiedades sensoriales disociando a su vez cada sistema sensorial, resulta una violación a las reglas legítimas del organismo. La estructura nerviosa está organizada para tratar, captar, asimilar las señales a partir de las interacciones.

Toda violación a esas propiedades constituye una desestimulación, la realidad es que en ese caso el entorno no responde a las expectativas elementales del organismo. Frente a esta incoherencia, al niño le resulta casi imposible anticipar, preveer, construir aquellas anticipaciones que le permitan responder y

entender al medio.

Wallon ⁽¹⁴⁾ nos ha demostrado que la dimensión emocional que domina al niño exige una movilización tónica que sostiene y mantiene una adecuada relación con el afuera.

Es cierto que el medio biológico y la integridad de los medios sensoriales juegan un rol de la mayor importancia.

Nadie puede negar el valor del soporte neurofisiológico. Es la vía que cada niño posee para extraer aquellos datos que necesita para arribar a la representación.

Bullinger ^(Id.) sostiene al respecto, que la organización del gesto no resulta solamente de un movimiento desencadenado por una estimulación sensorial: es el resultado de una planificación y responde a un proyecto: insistir sobre los niños con trastornos del desarrollo en el ejercicio de la prensión, por la motricidad en si, sin tener en cuenta aquello que un niño QUIERE tomar o NO QUIERE hacerlo, es contrariar las leyes del desarrollo.

Nos preocupa aquel niño que aparece como refugiado en si mismo, que aparece quieto y aparentemente desinteresado o que se mueve y agita de manera casi incoherente: hemos podido observar en varias ocasiones a niños que parecen sordos y con un severo trastorno en su expresividad. En ellos no se encuentra el sentido de sus acciones, no buscan transformar el espacio, ni dominar los objetos, ni por supuesto su

utilización. En general no aparece objetivo ni fin en sus accionar. Nos preguntamos en que momento de su desarrollo debieron refugiarse en el no hacer para preservarse de ese adulto que le exige mas allá de sus posibilidades actuales.

Por ello decimos que muchas de las alteraciones psíquicas que aparecen en niños con trastornos del desarrollo, no son secuelas del handicap ni la sola consecuencia del mismo. Sabemos que pueden existir alteraciones cerebrales predisponentes de una sintomatología psiquiátrica, tal el caso de algunos síndromes neurológicos, sabemos que una lesión cerebral puede ser predisponente a una disminución de capacidad y a un serio problema de integración, pero lo que no es posible es sostener que el sólo hecho de poseer una alteración genética permita deducir las alteraciones agregadas como una condición sine qua non de ellas.

Es por esto que intentamos analizar el verdadero valor de la lesión y la "sobrecarga" psíquica que lo familiar y lo terapéutico sobre-agregan a ella.

Sabemos que existen estructuras de base que no responden exactamente al trastorno, pero que se ponen en marcha en determinadas circunstancias, atender a ellas, a sus inicios, a aquellas señales que nos están hablando de una estructura precisamente en vías de desestructuración es obligación de todos quienes trabajamos con niños de la primera infancia y deben ser la señal de alerta en los inicios de todo trabajo de acompañamiento: jamás por lo tanto en

nuestra tarea, podemos comenzar con una serie de consejos ni de "ejercicios" hasta conocer exactamente a ese niño, a sus adultos significantes y al sistema de relaciones al que ambos partenaires de la interacción habían arribado.

Capítulo 7

La motricidad autónoma

No repetiremos todo aquello descubierto y descripto por la Dra. Emmi Pikler.

Insisto en la necesidad de la lectura y el análisis de dos libros clave que deben ser parte fundante de la formación de quien desee trabajar con niños, por ello para nadie pueden ser desconocidos: *Moverse en Libertad* de la Dra Emmi Pikler y *La Educación del Niño de 0 a 3 Años* de M. David y G. Appell.

Sólo quiero agregar algunas consideraciones y reflexiones a las que he podido arribar luego de mas de 20 años de práctica en mi trabajo de Acompañamiento del Desarrollo y algunas consideraciones con los resultados de la motricidad autónoma y de los principios Pikler en niños, algunos , con severos retrasos del desarrollo.

Para comprender mejor los principios de Emmi Pikler, tomo los principios de Julián de Ajuriaguerra y recorro sus trabajos acerca de la función tónica: propiedad muscular que permite comprender al cuerpo no sólo como instrumento sino como relación ⁽¹⁵⁾.

Por supuesto que la maduración de las funciones locomotrices debe funcionar conjuntamente con la

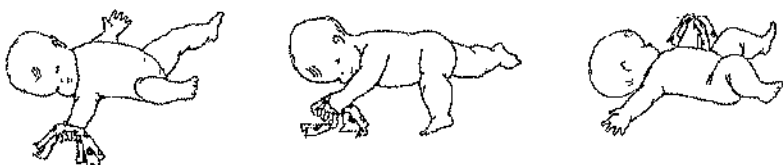
disposición emocional a funcionar separadamente de la madre.

El miedo al despegue, la insistencia del adulto en la necesidad de la marcha, en todo niño pero sobre todo en aquellos con dificultades en su motricidad, pueden ser los causantes de la fragilización de ese yo rudimentario y por lo tanto, el aumento de las señales de ansiedad.

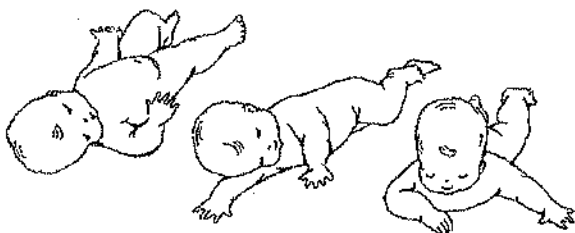
Puede aparecer, si es que hay demasiada insistencia del afuera, no sólo detención del desarrollo, sino pérdida de alguna de las funciones ya adquiridas.

Podemos analizar las fases del desarrollo motor, descritas por Pikler e ilustradas por Klara Papp:

•Pasa de la posición dorsal a la de costado (y vuelve a la inicial)



•Se vuelve tumbado hacia abajo.



•Pasa de la posición ventral a la dorsal (con vueltas alternadas)



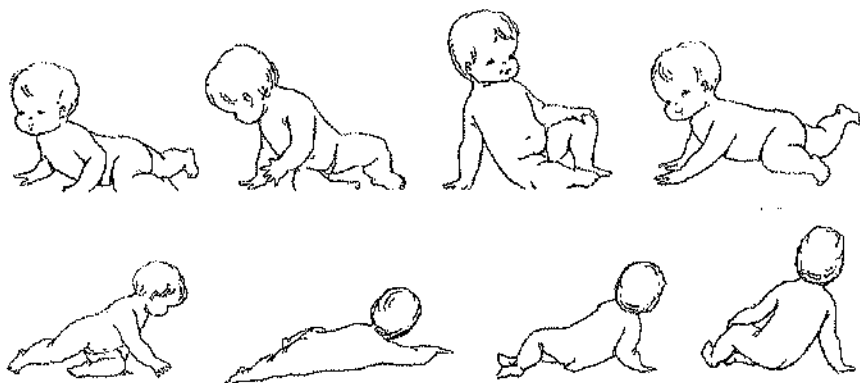
•Repta sobre el vientre.



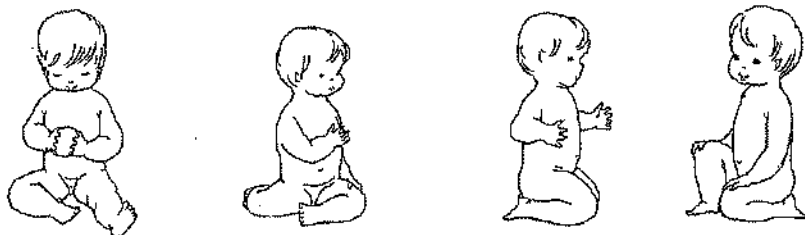
• Gatea.



•Pasa de la ventral a la dorsal



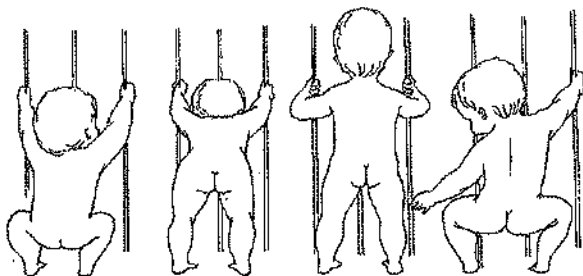
• Se sienta



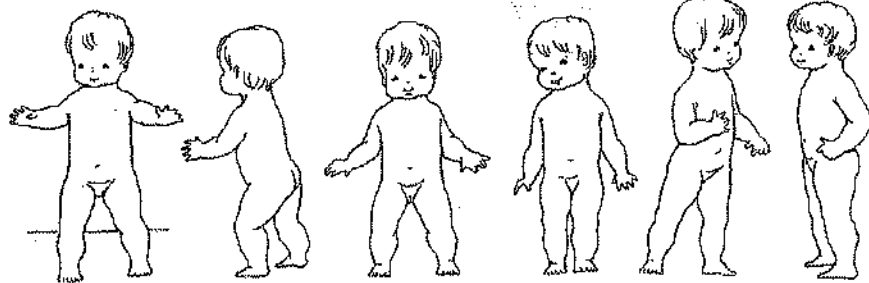
- Se arrodilla erguido (se sostiene sobre las rodillas, vuelve a colocarse a gatas o se sienta)



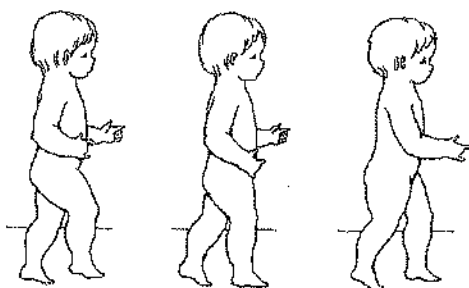
- Se pone de pie. (se pone de pie y se pone de nuevo a gatas o se sienta)



- Comienza a andar sin sujetarse.



- **Marcha estable:** el niño la utiliza diariamente para desplazarse.



Capítulo 8

Preludios del proceso de separación/individuación.

Estas etapas se cumplen en todos los niños, el tiempo de permanencia en cada una de ellas depende no sólo de la maduración psicomotriz sino del proceso de individuación que ayuda y permite a este niño encontrarse solo o acompañado con un otro, sin miedo a la disolución.

En una primera etapa, el niño pasa la mayor parte del día en estado de semisueño y semivigilia.

Se despierta al ritmo de sus necesidades y duerme cuando se han aliviado las tensiones.

Podríamos suponer la preeminencia de procesos fisiológicos: el niño debe protegerse contra los estímulos externos para encontrar más fácilmente el crecimiento fisiológico.

Es el adulto, a través de un sistema interaccional organizado, quien saca al bebé de esa situación y promueve la necesidad de contactarse con el mundo externo y tomar contacto sensorial con él.

René Spitz ha destacado la importancia de las experiencias contacto-perceptuales del cuerpo total, de la sensibilidad profunda y del sentido kinestésico en

las experiencias primeras del infante humano. (9)

En 1965 Spitz describe la experiencia unificada boca-mano-laberinto-piel con la primera imagen visual el rostro de la madre. Esto nos asegura que el frente a frente, el rostro humano en movimiento, es el primer percepto significativo y es el engrama que suscita la sonrisa.

Desde el nacimiento, la motricidad es la única posibilidad que tiene un niño de mostrarse, expresarse, y compartir su vida psíquica. Al principio de la vida las funciones motrices y psíquicas son indiferenciadas, y es por ello, para que pueda producirse esa diferenciación y que el niño utilice sus capacidades motrices para comunicarse, para expresarse, para "decir" algo, es que nuestra insistencia anterior era referida a la necesidad de la presencia de ese alguien que escuche y codifique las señales recibidas.

Es en la relación, que el niño podrá arribar a la conciencia de sí y del otro y lo que le permitirá actuar en consecuencia: la motricidad es el resultado de la relación.

Dice René Zazzo (2) que apoyarse en el plano de lo motor por necesidad o seguridad como si fuese el terreno mas sólido y seguro es uno de los errores mas frecuentes, precisamente es uno de los mas inseguros y movedizos, tal vez incierto, porque es allí donde no puede medirse ese paso intangible entre la actividad puramente orgánica y la vida psíquica.

Siempre nos preguntamos como se efectúa la tran-

sición, la continuidad genética entre lo fisiológico y lo psicológico.

Françoise Desobeau escribe: "El pasaje de las sensaciones a lo emocional, permite al sujeto un trabajo psíquico, que recoge lo no mentalizable para darle sentido y a su vez, para darle al mismo sujeto la capacidad de pensar". (16)

Por lo tanto, la transición, la continuidad genética entre lo fisiológico y lo psicológico estaría contenida en la emoción, en la relación con el otro. Si lo neurológico suministra la materia prima, la construcción de las actitudes sólo puede esperarse a partir de un sistema relacional.

La evolución de un sujeto no es sólo maduración de acuerdo a un sistema preestablecido y estandarizado, ni respuesta a estructuras hereditarias: la evolución es también reacción a las reacciones del medio.

En las primeras etapas de vida se necesita determinada calidad en la relación, en el sostén y en la mirada, como forma de reunificar los esquemas sensorio-motores.

Según Bernard Aucouturier (1) es en esta primera etapa que el niño accede a la unidad de placer, a la unidad del cuerpo, al esbozo de conciencia de sí, y para ello necesita también la posibilidad de desplegar su motricidad libre y voluntaria: el niño que se siente Sujeto debe poder jugar aquello que puede, como puede y desde la motricidad que también puede.

Durante las interacciones el niño no sólo se ha

puesto en relación con objetos animados, su adulto, sino también con objetos inanimados: ojos, collares, cabello, manos del adulto que pasan a ser objetos complejos por la relación e inanimados cuando permiten el juego y manipulación por parte del niño.

Estos objetos, jugados, manipulados permiten comenzar a formar las primeras imágenes de un objeto externo a él.

Pero insisto; la construcción de la noción de objeto sólo puede hacerse a partir de la presencia y su alternancia con la ausencia, tanto de lo animado como de lo inanimado. El niño debe poder disponer de ellos: no existe posibilidad de percepción de lo otro, de lo diferente, de lo separado de sí, si no existiera la posibilidad de ponerlo a distancia, de alejarlo, de acercarlo. Por ello los objetos no deben estar fijos frente a un niño, atados sobre la cuna, deben estar a su lado para poder ser buscados, perdidos y re-encontrados, acercados y alejados.

Por supuesto que la maduración de las funciones locomotrices debe actuar conjuntamente con la disposición emocional a funcionar separadamente de la madre.

El miedo al despegue, la insistencia del adulto en la necesidad de la marcha, sobre todo en niños con dificultades en su motricidad, podrían implicar o causar la fragilización de ese yo rudimentario y por lo tanto podría llegar a observarse el aumento de las señales de ansiedad.

También podría suceder ante la excesiva insistencia del afuera, no sólo la detención del desarrollo, sino la pérdida de alguna de las funciones ya adquiridas.

Capítulo 9

El eje del cuerpo

En otros artículos (Todo empieza por la espalda, revista Cuerpos, 2008) insistí en el valor de la postura en decúbito dorsal y en la espalda como lugar de comienzo de las sensaciones profundas del eje del cuerpo. Todos los estiramientos y torsiones, le ayudan al niño no sólo a desplegar su motricidad, sino en la toma de conciencia de la completud corporal.

En sus juegos en decúbito dorsal, el bebé inicia los balanceos necesarios que le permitirán comparar ambos hemicuerpos entre ellos. Es necesario saber también que para que un niño pueda dirigir su mano a un objeto que está colocado a la misma altura que su cabeza, o sea, al costado, necesitará no sólo el estiramiento del brazo de ese lado sino el apoyo con el talón del hemicuerpo opuesto. Con esto insistimos en que durante los balanceos (y a través de ellos), el bebé va tomando conciencia de sus hemicuerpos, esto le llevará no sólo a los intentos de prensión sino a ese juego de estiramientos cruzados, durante los cuales el bebé se inclina sobre un hemicuerpo y sus intentos de prensión se llevan a cabo desde el otro hemicuerpo haciendo que la mano y/o la pierna crucen sobre la línea del eje.

Nos preguntamos cual es el rol que juega el bebesit en la posibilidad de organización no sólo de la motricidad del eje, sino en la búsqueda de puntos de apoyo de los miembros y en la posibilidad de prensión. Nuestra sugerencia en estos momentos es la de la prohibición de este adminículo.

También y por ello insisto en no colocar los objetos colgados sobre un bebé (el gimnasio sería el modelo de juguete que debería prohibirse en estas etapas de desarrollo) pues impedirían no sólo el estiramiento, sino que impulsarían al niño al golpe sobre aquellos objetos colgados, privándolo de la posibilidad de ubicar los mismos en el espacio, de captar la distancia, de medir las relaciones espaciales y de organizar la prensión jugando con sus posibilidades tónicas: mano que se dirige de un costado del cuerpo, pie de apoyo del otro costado, juegos diagonales, inicio de representación espacial, inicio de la conciencia de sus propias posibilidades y finalmente organización de la prensión adecuada.

En estos juegos se pone en marcha aquello que implica el unir el cuerpo, apoyo de una parte de él, prensión y direccionalidad hacia los objetos por otra parte. Es el Sujeto entero que se dirige hacia, pero que le permite conocer que hay otro que se lo ha facilitado. Es el sentimiento de todo el cuerpo en juego y de un otro facilitador.

Hemos visto niños sentados precozmente que juegan con la mano o con el pie y que sólo pueden

movilizar ambos desde el codo y la rodilla. Cuando se los observa con detenimiento se puede deducir que ninguno de sus movimientos implicó el hombro, y mucho menos la pelvis.

Nos preguntamos como logrará ese niño la noción de todo el cuerpo, desde el eje, desde la espalda siendo que esa postura adelantada a sus posibilidades, no adaptada aún, está convirtiendo a este niño en algo hecho de porciones, en alguien que ha perdido el sentimiento de la totalidad del cuerpo. Cuando para el adulto lo mas importante del cuerpo del niño son sólo las manos o los pies, cuando el sujeto es un algo compuesto sólo por esos segmentos, cuando esto se transmite en los acercamientos terapéuticos, nos preguntamos :

- ¿Cómo hace un niño para poder reunirse?
- ¿Cómo une los dos hemicuerpos?
- ¿Cómo consigue llegar a la noción de cuerpo completo?
- ¿Con que partes del mismo puede accionar?

Cuando alrededor de los 5 ó 6 meses el niño arriba a tomarse un pie o ambos, parecen ponerse en marcha una serie de fenómenos de naturaleza diferente: ya no son los hemicuerpos derecho e izquierdo los que se encuentran, sino los hemicuerpos superior e inferior. El niño se une/se reúne, se totaliza al llevar el pie a la boca. Pero ¿es esto posible en un niño con un déficit neurológico? ¿Cómo se puede producir esta integración

corporal? ¿Cuál sería nuestro sistema de ayuda?

¿Podrá lograrlo aquel niño que es colocado desde temprana edad en decúbito ventral? ¿O el niño que es sentado precozmente?

Estamos hablando no sólo del eje vertical de todo el tronco, que permite los balanceos y cambios posturales, sino de los ejes horizontales que atraviesan las cinturas escapular y pelviana.

El juego libre de la cintura escapular facilita la libertad de movimiento de puños y dedos, no podemos olvidar la progresión próximo-distal de la acción. El movimiento de la muñeca nos permite analizar la forma en la que el niño se dirige y acerca al pecho o al biberón. Esto facilita el acercamiento al objeto nutricio, al olor buscado y a lo apaciguante de la situación. La muñeca es la articulación que facilita el movimiento de toda la mano y el acercamiento o alejamiento de ese objeto, y que por algo se convierte en el lugar de muchas agresiones y ataques automutilantes. Pero para ello necesitará la distensión tónica adecuada de la cintura escapular.

Insistimos: nuestra tarea está llevada a la integración corporal, a la conciencia de sí y no es precisamente colocando a un niño en situación de desventaja, en una postura dificultosa. Considero que la mejor manera de ayudarlo es facilitando su proceso de construcción yoica dentro del marco del placer.

Nuestra observación nos ha permitido ver bebés con sus miembros inferiores hipotónicos, que pueden apa-

recer como pseudo-paraplégicos, situación reforzada por la rápida sedestación a la que pueden ser sometidos, y que provoca en muchos de ellos el casi abandono por distancia de sus extremidades inferiores: analicemos la temprana y estúpida postura en buda a que son sometidos los niños trisómicos, pero que serán casi obligados al uso de los pies cuando "sean puestos" en bipedestación. Supone una enorme contradicción en la que el adulto lo precipita: al inicio muchos meses en la inmovilidad de la sedestación, para, de un día para el otro y tal vez sin posibilidad del pasaje por las posturas intermedias, ser verticalizado y puesto de pie!

Es común por lo tanto observar niños hipotónicos, verticalizados precozmente, que para poder sostenerse en esa postura, a la que no llegaron por si mismos, traban la rótula, rigidizando las rodillas, lo que no sólo les impide flexionarlas rápidamente en caso de sentirse en peligro, sino que llegan hasta el recurvatum, con una enorme deformación en la alineación de ambas piernas. Necesitan la ampliación exagerada de la base de sustentación lo que lleva a que aparezca el arco de ambos pies vencido como producto de la mala alineación desde la cadera. Sin embargo aun hoy y luego de esas prácticas cuasi iatrogénicas oímos hablar de valvas, o sea corregir de noche aquello que deformamos durante el día.

La integración del cuerpo, que debe llevarse a cabo en su totalidad, ha quedado en este caso trabada por la acción del adulto. La experiencia nos ha mostrado

que aun en los niños polidiscapacitados se observan esbozos de flexión de piernas, elevación de las mismas y sostén desde la cadera (en decúbito dorsal) luego de un momento de relación y este es el inicio y la preorganización de un tipo de movimiento que se pondrá en marcha cuando un niño lo necesite en sus intentos de verticalización. Nos preguntamos entonces:

¿Por que apresurarse en la verticalización, antes de permitirle a cada niño discapacitado o no, la toma de conciencia no sólo de sus segmentos corporales sino de sus posibilidades actuales?

¿Por qué no aceptar que la tendencia innata de todo individuo es ir hacia la verticalización, dado que ella responde a una necesidad profunda propia de la especie y por lo tanto por qué no aprendemos a esperar?

¿Para que apresurarnos e insistir en la marcha y el desplazamiento a costa de todo sacrificio y esfuerzo de ese niño cuando sabemos que sólo va a lograrlo cuando esté maduro para ello?

¿Suponemos aun que la acción externa "madura" a un niño, o aceptamos la maduración como parte de un proceso de construcción y de desarrollo neurológico?

Podríamos pensar en las rodillas. Más arriba hablábamos de bebés rígidos, o con hiperextensión de miembros inferiores, con la rótula trabada cuando se ha insistido en la bipedestación precoz y sin posibilidades de control en el juego equilibratorio. Pero tam-

bién el placer de jugar con ellas cuando la postura en decúbito dorsal se los facilita. Recordamos que esta postura es la mejor facilitadora de las posibilidades de libre juego articular tanto en hombros como en caderas y piernas.

Hemos comprobado que la mirada, la relación, la calma ayudan a la reorganización tónica y esto permite el pasaje y el cambio postural que todo niño necesita desde que puede comenzar a flexionar rodillas y ejercitar movimientos de torsión del tronco.

Vemos muchos bebés que comienzan a desplazarse sobre la espalda (apoyo primitivo, contacto con la pared uterina): podemos deducir que tienen una profunda necesidad de sentir en su totalidad el placer de "dominar" el cuerpo luchando lo menos posible con la gravedad. ¿Por que entonces el apuro en colocarlos en otras posturas a las que no accedieron por si mismos? ¿Qué sucede cuando esos niños son puestos sobre el vientre y obligados a permanecer así bajo la excusa de "endurecer" el tronco?

La pregunta es por qué y para qué y cuáles son los efectos que estos niños están sufriendo en la construcción del yo.

La doctora Geneviève Haag⁽¹⁸⁾ sostiene que la gran mayoría de niños neurológicos, que no pueden o no llegan a enderezarse para pasar a la sedestación, que tardan en abandonar el piso o inician acciones para regresar al decúbito dorsal, o sea que no pueden subir ni bajar, para abandonar y reencontrar los apoyos, no

lo hacen y muchas veces la causa no es debida a sus problemas neurológicos. Tal vez esos niños no pudieron jugar o probar o ensayar las posturas intermedias, lo que no les ha permitido tomar en cuenta las fases de transición entre una postura menos adelantada y otra más compleja. Este, muchas veces, es el resultado. La conclusión de una terapia que los ha verticalizado tempranamente.

El análisis de las posturas intermedias descritas por la Dra Pikler y la observación cuidadosa nos permitirá acompañar a todo niño en su verdadero hacer y nos permitirá ayudarlo en el proceso de construcción postural.

Nuestra pregunta no sólo está llevada al retraso en la motricidad producido por el adulto al forzar al niño, sino en los efectos desestructurantes que la enorme dificultad de luchar con su cuerpo y la gravedad, al intentar aquello que no pueden, pero se les dice que deben, llega a provocar en un niño. La sensación de que en lugar de ser un sujeto de placer debe tempranamente convertirse en un sujeto de deber.

Capítulo 10

Equilibrio

Cuando hablamos de equilibrio nos referimos a una serie compleja de sinergias que concurren para asegurar un tipo de actividad previa, anterior a todas las otras, que es la que sostiene un movimiento, una postura, un gesto preciso libre.

Todos ellos, movimiento – postura – gesto - desplazamiento, exigen para ser satisfactorios el menor esfuerzo muscular. El sujeto, el niño, puede y debe desplegar movimientos en todos los sentidos del espacio, torsiones del tronco, desplazamientos sin brusquedad, con la menor alteración de su respiración, con la menor modificación tónica del cuello y del eje, o sea, pudiendo movilizar la cabeza en la búsqueda y análisis de los datos espaciales necesarios para su reajuste posterior, siempre y cuando se encuentre en la postura a la que ha arribado por sus propios medios.

Es por ello que al referirnos a la motricidad autónoma, entendemos que ningún bebé debe ser colocado en una postura a la que no ha llegado por sí mismo y de la que tal vez no pueda salir.

Las sensibilidades propio y exteroceptivas son las que proveen al niño de aquellos datos del mundo

exterior que le permitirán no sólo el reconocimiento de su esquema corporal, sino del sistema de relaciones que él establece con la fuerza de gravedad y las otras fuerzas: acción-reacción, frotamiento ⁽¹⁹⁾. Sólo el ejercicio de los cambios posturales, la prueba y el juego libre articular, su intento de relacionarse con las fuerzas externas pondrán en juego aquellos sistemas internos maduros en ese preciso momento de su desarrollo y conducirán a cada niño al despliegue de sus verdaderas y actuales capacidades.

En este sistema interaccional, entre lo profundamente corporal y la situación que el medio le impone, el niño debe aprender a conocer y regular sus estados internos, pero siempre a partir de los movimientos suaves que los adultos le imponen.

Todo cambio en las formas de manipulación, en las maneras de alzar a un niño o de depositarlo en su cuna, resulta una situación desconocida por ese niño, sorpresiva tal vez, mal identificada, que termina en movimientos bruscos y crispaciones.

Si se analizan los principios físicos de las leyes de equilibrio, no resulta ninguna novedad que un cuerpo permanece más o menos estable de acuerdo a la amplitud de la base de sustentación y a la proximidad del centro de gravedad con esta base: cuanto más alejado se encuentra, más frágil resultará el equilibrio.

Por lo tanto, y a partir de los principios Pikler, la motricidad autónoma está directamente relacionada con la organización y el manejo de las posturas por

el propio sujeto⁽¹⁹⁾.

Desde la postura inicial en decúbito dorsal, todo niño recorre un camino que lo llevará a la bi-pedestación en la medida en que pueda acceder por sí mismo al descubrimiento de aquellos medios cada vez más complejos en relación con las leyes del equilibrio. Cada una de las posturas que el niño despliega, está en relación directa con el conocimiento que tiene de su base de sustentación y el ejercicio continuado que él realiza en relación con la disminución de esa base, además del tipo de alejamiento del centro de gravedad que él puede probar y jugar.

Por lo tanto, estamos diciendo que sólo cuando un niño se siente en seguridad, puede abandonar determinado tipo de apoyo e ir a la búsqueda de otro nuevo, diferente y de distinta complejidad y esto depende del estadio motor en el que él se encuentre.

Cuando un niño es colocado en una postura a la que él no arribó por sí mismo, tendrá dificultades para mantener su estabilidad, dado que los medios de que dispone en ese momento del desarrollo no son aún suficientes para que él se pueda sentir seguro y para que pueda desplegar el funcionamiento postural para el que sí debe estar maduro.

Cuando un niño es dejado en libertad, ejercita su motricidad de manera prudente. Todo aquel que adquiere una nueva postura es porque se siente seguro de poder regresar a la anterior.

Cuando no está seguro, cuando siente que en cual-

quier momento puede perder el equilibrio, el resultado de su acción es la prueba de ello: no sólo la motricidad está alterada, sino el profundo sentimiento de competencia en todo su accionar. Consideramos por ello que es fundamental el que cada niño sienta la libertad de reencontrar la postura anterior, segura y dominada, para poder avanzar hacia otras más evolucionadas.

Es posible ver a un niño ocupado en jugar balanceos sobre el eje, en probar el peso de la pelvis al levantar las piernas y el utilizar finalmente una sola pierna como si fuese el mástil director de un movimiento para iniciar el pasaje a lo lateral y luego al decúbito ventral.

Si el adulto se apresura, empuja al niño en sus balanceos, lo sostiene sobre un costado o lo coloca en decúbito ventral, el niño se sentirá no sólo en situación de desequilibrio, sino desorientado en cuanto a la utilización de sus medios corporales; por lo tanto, sentirá crispaciones de diferentes grupos musculares que están implicados en ese movimiento no iniciado por él, sino por el adulto.

Ajuriaguerra ⁽²⁰⁾ sostiene que la sensación de equilibrio no es percibida, lo que nos alerta es lo contrario, es la pérdida del mismo, y esta pérdida provoca miedo y perturba toda la acción en curso.

Pero agrega que la seguridad o inseguridad que acompaña al buen equilibrio o a la pérdida de él es una sensación íntima, es el resultado de sensibilidades profundas y percepciones personales absolutamente inaccesibles para los otros.

Es el sujeto mismo el que puede saber hasta dónde y de qué manera puede jugar con su equilibrio y con la pérdida de él.

Capítulo 11

Envolturas Psíquicas

Cuando estudiamos el desarrollo de un niño, intentamos analizar las condiciones concretas de vida: sólo a partir de ellas el niño podrá hacerse cargo y desplegar aquellas disposiciones que posea.

Este despliegue no puede reducirse a la sumatoria de una serie de actividades. No es inútil subrayar que algunos tipos de actividad tienen mayor importancia, son dominantes en una época determinada. Para ello necesitamos releer los principios wallonianos que describen la organización de los estadios del desarrollo: en algunos momentos pueden ser esenciales para el desarrollo para pasar en otros momentos a ocupar un lugar secundario.

Revisemos los conceptos de Leontiev (Ibid), que nos ayudarán a pensar en la organización de la acción y nos permitirán un plan de acción acorde con cada niño, por ello:

Sostenemos nuevamente el valor de la observación, para poder acompañar este cambio de actividad apoyándola y no dedicarnos a algún tipo de actividades que salga de una tabla de desarrollo que no tenga

nada que ver con el momento psíquico que el niño está desplegando.

Nos interesan los orígenes de la vida psíquica y su sustrato corporal que se constituye a partir de las primeras experiencias relacionales; repetimos que debemos cuidar el cuerpo del bebé, darle su verdadera importancia en tanto lugar de experiencia, de relación, y por lo tanto, de simbolización. No se trata del ejercicio alejado de la relación, sino de la actividad significativa.

Los niveles más primitivos de simbolización se pueden situar a nivel de la organización del espacio corporal como primera forma de construcción del espacio psíquico interno.

Al comienzo, es el espacio maternal o paternal, la relación con los adultos hecha del sostén, de las maneras de tenerlo, llevarlo y mirarlo, sonreírle, hablarle, y fundamentalmente de reverie que contienen toda la riqueza de elementos sensoriales, emocionales y psíquicos que le brindan a ese niño el sentimiento de existencia, que lo ayudarán a construir el primer yo corporal. Para ello es necesario, esencial, que el bebé viva un profundo sentimiento de continuidad: todo corte, ruptura, toda separación resultan extremadamente dolorosos para el bebé, diríamos traumático si son demasiado prolongados.

Pero dentro de esa continuidad es necesario que aparezca un pequeño espacio para que el mismo bebé descubra que él puede crear alguna cosa, para que

pueda pensar. El pensamiento del pecho viene en lugar del pecho verdadero. Por ello insistimos no sólo en el valor de las interacciones sino en el valor de la actividad autónoma.

Es a través de su cuerpo y del de el otro, que el bebé descubre las primeras fuentes, los orígenes de pensamiento a través de un gesto, una sensación, un sonido.

Es también en el espacio entre los dos, yo-el otro, pues entre presencia-ausencia es que se crea el objeto simbólico.

Lo que llamamos "envoltura psíquica" es el plano de demarcación entre mundo interior y mundo exterior, entre mundo psíquico interno y mundo psíquico de otro, y esta envoltura es necesaria para diferenciar lo que nos pertenece a nosotros mismos, al otro o al mundo perceptivo.

Esto nos lleva a plantearnos las formas de conocimiento: la de la experiencia perceptiva y el conocimiento íntimo, aquel que no ha pasado por los sentidos.

Didier Anzieu,⁽²¹⁾ al hablar de envoltura psíquica, se refirió al plano de demarcación entre mundo interno y mundo externo. Fue él, el primero en utilizar el término "envoltura". Marcó bien la zona de límites, y aunque en general los analistas y psicólogos se ocupan más de los contenidos del psiquismo que del continente, en atención temprana trabajamos con la organización de los continentes.

No podemos pensar la posibilidad de administrar una serie de contenidos en un lugar sin límites, por lo tanto debemos pensar seriamente la organización de un sistema continente. Insistimos en nuestro trabajo, en poner la atención sobre las estructuras limitantes, sobre los continentes, sobre lo envolvente.

Según Wilfred Bion, ⁽²²⁾ esta función continente es la que permite que aquellas sensaciones y emociones, antes impensables puedan ser contenidas y elaboradas en lugar de ser solamente evacuadas, transformadas en actos impensados o en simples descargas motrices sin sentido.

Esta posibilidad continente de la envoltura, contiene también los excesos de excitación y permite sostener determinado tipo de actitudes cuyo sostén fundamental es la atención. Este proceso atencional, no sólo permite al niño relacionarse con el mundo externo, sino mantener los recuerdos, es decir, estar volcado al mundo interno.

Podríamos pensar que esta piel psíquica está apuntalada por la piel corporal, que actúa como un elemento dinámico comunicando y permitiendo relacionarse con el afuera.

Recalcamos el valor de las huellas que quedan sobre esta piel, ellas son, según Anzieu, la delimitación de un espacio psíquico, y el esbozo e inicio de la formación del símbolo.

Aquí nos planteamos profundamente la capacidad de reverie, de ensoñación del adentro que constituye

un primer tiempo de apertura al mundo.

La envoltura psíquica debe tener determinada continuidad, requiere cierta consistencia, pero debe permitir comunicaciones con el afuera, esa envoltura no es un elemento estático sino algo dinámico. Esta función continente es la que permite sostener diferentes calidades y cualidades, receptividad y flexibilidad, consistencia y solidez.

Anzieu ⁽²¹⁾ describió primero las funciones del "yo piel" en su artículo de 1974: "Una función de envoltura continente y unificadora del sí mismo, una función de barrera protectora del psiquismo y una función de filtro de los intercambios y de inscripción de las primeras huellas". Más adelante en 1984 agregó otras funciones

Mantenimiento del psiquismo, el holding de Winnicott al afirmar que es la madre la que mantiene el cuerpo del bebé en estado de unidad y solidez.

- Función de contenedor, que al comienzo de la vida es necesaria.

- Función de protección antiestímulo.

- Función de protección de la individuación.

- Función de protección de la intersensorialidad que desemboca en la constitución de un "sentido común".

- Función de sostén de la excitación sexual.

- Función de sostén de la recarga libidinal.

- Función de sostén de la inscripción de huellas sensoriales táctiles.

 . Pero esto nos lleva a efectuar una seria advertencia dado el facilismo con el que se han tomado estas ideas de Anzieu: se ha magnificado el valor de la piel en la organización del psiquismo llevándola solamente al costado sensorial y esto ha resultado en una serie de "métodos" y "consejos" acerca de las mil maneras de masajear a los bebés. Sostenemos que solamente en un lugar de relación y de profunda aceptación, (por lo tanto en aquello que entendemos como verdaderas interacciones transformadoras) este masaje o contacto con el niño puede y debe tener lugar para que resulte estructurante.

El Cuerpo y sus lenguajes de espacio. Construcción del espacio.

El esquema corporal.

Según Jacques Paillard: "El aparato motor de los organismos aparece como una estructura asimiladora, transformadora y generadora del orden espacial. La apropiación del espacio pone en evidencia un doble sistema motor. El primero, que se muestra en las actividades de posicionamiento y de transporte del cuerpo y de sus segmentos. El segundo sistema motor concierne a las actividades de toma, manipulación, transformación de los objetos y de todo aquello que pueble el espacio de los lugares".⁽²³⁾

Si a ello agregamos los descubrimientos de Pikler en lo relativo a la motricidad autónoma, encontramos que sostuvo los mismos principios en lo referido a la organización postural previa a cualquier posibilidad de desplazamiento, unidos a la necesidad de libertad. Todo esto organizaría el conocimiento y conciencia del cuerpo a partir de la propia experiencia.

Estos principios nos permiten a su vez analizar los referentes visuales que son los que permiten el tratamiento de aquellas informaciones referidas a la localización espacial de los objetos.

Por ello ponemos el acento en el doble sistema de

relaciones espaciales. El del propio cuerpo y el del espacio extracorporal. Es decir; el primero resulta una referencia al cuerpo y a la situación de los objetos externos evaluados por el propio cuerpo como referente. El segundo sitúa los cambios de posición del cuerpo en relación a los puntos de referencia en los que él se desplaza. Apoyamos un simple principio de acción; todo sujeto necesita ubicarse para poder dirigirse.

El diálogo sensoriomotor entre el organismo y el medio necesita la organización de referentes espaciales para poder asegurar coherencia y eficacia a la acción.

Todo el trabajo terapéutico debe hacernos reflexionar acerca de la profunda diferenciación que existe entre un cuerpo actuado que recibe pasivamente los estímulos del mundo externo y un cuerpo actuante que interviene en el mundo como un elemento interactivo.

Estas perspectivas psicobiológicas, dice Paillard, nos llevan a la necesidad de distinguir el valor, la importancia, la pregnancia de aquellas informaciones recibidas pasivamente y las otras engendradas por el propio organismo.

Esto nos permite hablar de imagen, ya sea visual, táctil o articular que son los contenidos de la experiencia consciente.

Necesitamos pensar que cada sujeto debe organizar un ambiente espacial en el que pueda localizar las percepciones e integrar todo aquello recibido senso-

rialmente, a partir no sólo de los objetos del mundo externo sino y fundamentalmente, de la posición y desplazamiento de nuestro cuerpo y sus segmentos dentro de un espacio ordenado y orientado.

Estamos hablando por lo tanto, no sólo del equipo sensorial sino de los instrumentos motores que cada niño puede poner en marcha.

La organización espacial.

La organización de una estructura espacial dependerá por lo tanto de la actividad libre, de la posibilidad de ejercicio sensorial, de la invariancia del espacio y como resultado de todo ello, la previsibilidad de las consecuencias del resultado de cada acción.

Jacques Paillard habla de la construcción de sub-espacios sensoriomotores y sostiene la pluralidad de aquellas mediaciones sensoriomotrices de las que el cuerpo dispone para investir y apropiarse del espacio, no sólo el que el sujeto habita sino el que lo rodea.

Esto nos lleva a repensar la teoría, no sólo la de la percepción, sino del sistema sensorial elegido por cada uno.

El campo visual nos habla no sólo del objeto captado sino de la estructura de trayectos dentro de un espacio limitado.

Para ello necesita el desplazamiento de la cabeza que es la portadora del ojo. El espacio visomotor se construye a partir de una estructura de trayectos, ahora hablamos de una actividad sensoriomotriz mas

compleja que se construye dentro del espacio céfalomotor.

Cada uno debe poder ubicar un elemento dentro de lo que llamamos visión central, asociarlo con la visión periférica que se asocia a su vez con los movimientos de la cabeza.

Existe una estrecha conexión entre los movimientos oculares y los reflejos tónicos del cuello y de equilibración (tal vez se deba a la proximidad de los núcleos oculares y de las estructuras que comandan el eje del cuerpo).

El recién nacido presenta una función ocular lista para ella, pero que tiene respuesta a nivel de la postura, con sus funciones casi listas, disponible. Por ello si insistimos en el sostén de cabeza como ejercicio motor estaremos alterando las funciones visuales.

Cuando se estudian las relaciones entre la mirada y la postura, necesitamos entender los mecanismos de exploración visual y los fenómenos de "imantación".

Captura visual: Hay una fase de barrido rápido desde un punto a otro durante el cual no habría nada verdaderamente percibido.

Por otra parte, una fase más lenta que podría llamarse de detención, de inercia, de una duración superior a la anterior, que permite la localización de ese punto, o sea, la mirada queda prendida en ese punto de referencia, lo que permite que el ojo se lance a la búsqueda y exploración del punto siguiente.

Jean Berges ⁽²⁴⁾ describe esta exploración, y al describir como el ojo se para en esos puntos referenciales, habla de "captación-posesión-captura perceptiva" de aquello a explorar.

Paillard describe esta toma de punto de referencia por la mirada y establece un paralelo entre esta captura visual y la de la mano y la boca. Sostiene que el recién nacido presentaría, al igual que los reflejos de succión, movimientos de captura y barrido innatos, pues la función de la mirada es una función de captura, pero además ligada absolutamente al tono axial: existe por lo tanto estrecha relación entre dirección de la mirada y la musculatura del cuello: el eje del cuerpo como órgano de la función tónica organiza la postura y es parte integrante de la función de la mirada. Un niño sentado tempranamente tendrá no sólo dificultades en la captura visual, sino en la organización práxica manual.

Volvemos a remitirnos a la pregunta hecha más arriba: ¿Cuál es la función de los juguetes colocados sobre la cuna bajo la excusa de "estimular la visión"?

Respondemos: fuera de lo comercial NINGUNA.

Es por ello que somos contrarios al uso del gimnasio y de los aparatos colgados sobre y frente al niño: el niño debe poder fijar la visión y desplazar la cabeza con libertad, al principio lo mas cercano a los 180°, lo que permitirá por la libertad asegurada de la cintura escapular, el logro de las actividades prensiles, pero además la segura ampliación del campo visual.

Por ello también nos negamos a sentar a un niño antes de que él lo logre por sí mismo: nuestra intervención alteraría la secuencia lógica de conexión con el mundo externo y de organización práctica. Todo aquel sentado precozmente tendrá el doble de trabajo al organizar sus praxias a diferencia de quien lo logre siguiendo su organización madurativa.

Lo mismo sucede con el espacio sonoro.

Hablamos de un campo auditivo- céfalo motor, viso- céfalo motor, táctilo- bucal o táctilo- manual.

Esta pluralidad de espacios sensomotores sólo puede organizarse a partir de un espacio postural y de su organización en una "estructura espacial" en la que se encuentren tanto la postura corporal como las posiciones de los segmentos móviles (cabeza, brazos, piernas, ojos) en relación a ella.

Podríamos pensar ahora en un esquema corporal coordinador de múltiples subespacios sensoriomotores que ponen en marcha aquellos dispositivos motores que estén maduros o que están listos en la relación con el espacio físico.

Esta noción de espacios sensomotores permite pensar que las actividades motrices que intervienen en cada campo sensorial determinado: visual, táctil, auditivo, propioceptivo, preparan y operan aquellas transformaciones necesarias para la construcción de un espacio de desplazamiento en el que puedan ubicarse aquellos elementos discriminables sensorialmente.

Los movimientos activos de la cabeza y su relación con el tronco, asociados a las aferencias sensoriales contribuirían a la reorganización general de los diversos espacios interesando los diversos segmentos articulados del cuerpo.

Esta noción de pluralidad de espacios nos permite sostener la necesidad del buen sostén de la cabeza y el tronco para liberar los segmentos móviles, prensiles, implicados en la organización de trayectorias dependientes del grado de libertad de las grandes articulaciones, por ejemplo, del hombro.

Por ello nos preguntamos nuevamente si el objeto a tomar exige su localización para posteriormente poder ser tomado, o si se trata sólo de objetos colgados para ser mirados sin conclusión del acto motor.

Recordamos que los movimientos activos del cuerpo, especialmente la mano, presentan una adecuación de la fuerza, velocidad y direccionalidad totalmente distinta a la de los movimientos ejecutados de manera pasiva.

Cuando analizamos diferentes actividades; por ejemplo señalar con el dedo o arrojar un proyectil a distancia, encontramos que se trata de dos procesos diferentes que exigen una organización espacial diferente: en el primero en general el niño se dirige hacia el objeto inmóvil y lleva su vista a la mano, en el segundo necesita la calibración de fuerza, para ello necesitamos poner a su disposición objetos livianos, que no estén atados a la mesa.

Se observa que luego de la calibración de la fuerza requerida para arrojar, comienza el cálculo de la distancia: el niño mira el objeto durante todo su desplazamiento, organiza allí la noción de trayectoria necesaria para la posterior evaluación y determinación del punto final de un desplazamiento.

Es necesario rescatar nuevamente el rol de la motricidad activa y la significación profunda de las informaciones propioceptivas en la elaboración de la melodía cinética y el esquema corporal.

Capítulo 13

Los objetos "estimuladores"

Nuestro pensamiento está llevado por todo lo dicho anteriormente, a determinados adminículos tan de moda comercialmente como son por ejemplo los colgantes colocados sobre la cabecera de la cuna del bebé, el gimnasio y/o el bebesit.

Los primeros son vendidos con el objetivo de "estimular" la visión de un bebé. Nos preguntamos: ¿Es necesario hacerlo cuando un bebé está aun dominado por el RTNA?

Si es así, la pregunta siguiente sería: ¿Cuál es el objetivo de luchar contra un reflejo?

Además al tratarse de objetos móviles, la pregunta que se desprende es: ¿Qué sucede cuando un niño intenta fijar la mirada sobre un objeto y éste se le escapa?

¿No sería un exceso intentar fijación y persecución ocular con un objeto móvil, en etapas en la que estamos absolutamente seguros que aún no está maduro para ello?

Con respecto al gimnasio encontramos algo tal vez mas cercano a algunas acciones sádicas de parte de

un adulto: el niño no puede tomar los objetos colgados, cada vez que lo intenta estos se alejan, pero a cada intento ese objeto regresa con mayor velocidad y fuerza lo que desconcierta al niño: no sólo no puede tomarlo para llevarlo a la boca, sino que su accionar resulta en algo contrario a su propósito. Cuando aplica mayor fuerza el objeto regresa a mayor velocidad. Por último el niño sólo aprende a golpear todo lo que tiene cerca de su mano.

Planteo además algo tal vez de diferente complejidad en la pregunta siguiente y se trata de algo que nos acompaña siempre:

¿Es que al niño le interesan en algo los objetos lejos del alcance de su mano?

¿No sería lo mismo colocar cerca del niño objetos pequeños, cerca de su mano de manera tal que puedan ser tomados, observados, chupados, abandonados?

¿Es que aún suponemos que con sólo mirar, el niño organiza su coordinación motriz?

¿Podemos detenernos a pensar en la secuencia organizada que lleva a la organización práxica? o sea: ver, medir, calibrar, intentar, ensayar, repetir, lograr, esperar, repetir, intentar nuevamente, etc., etc.

¿Por que alterar aquello que todos ejercitamos en la vida diaria: mirar, calcular, preparar el instrumento de prensión (mano-boca-pie), organizar la postura de base que nos puede permitir la libertad de acción? (Podemos releer el capítulo referido al alerta y la direccionalidad)

El ejercicio de la motricidad contribuye a transformar la estructura del campo sensorial y permite que cada sujeto sea capaz de analizar aquello permanente y estable tanto del espacio como de los objetos, así como las regularidades y modificaciones del mismo, un objeto en movimiento altera toda la secuencia anterior.

Es en la motricidad que debemos buscar aquellas informaciones espaciales útiles que servirán a cada uno, que serán útiles para asegurar la coherencia y el éxito de sus acciones.

Cada niño debe poder actuar para comprometerse en la acción.

Capítulo 14

Concluimos

Hemos intentado una descripción de nuestro acercamiento y ello nos permite ampliar el concepto del proceso de acompañamiento del desarrollo psíquico del bebé.

Insistimos desde el principio, en la invitación a abandonar el dualismo cartesiano mente-cuerpo que sigue influyendo en nuestras aproximaciones terapéuticas y/o educativas, para pensar en un sujeto total, en un sujeto en relación.

Hemos destacado el valor y la importancia fundante de las interacciones. Esta manera de acompañar al niño en su acercamiento al mundo externo desde lo afectivo emocional también nos pone en relación con todas las disciplinas referidas al "cuerpo" al que no podemos pensar sin sujeto.

Cada momento de la vida de un niño es un todo: muscular, visceral, psíquico, cognitivo, afectivo, emocional. Es un todo que ancla en un cuerpo que tiene memoria, que guarda en sí todo lo vivido, sentido y experimentado.

Partimos de un concepto base de nuestro acerca-

miento: lo emocional, aquello que está grabado y guardado en nuestro cuerpo y que es el alimento de nuestros fantasmas arcaicos.

Sostenemos que el área perceptiva, sensorial y emocional sólo se despliega luego de la experiencia recíproca con el adulto humano. Por ello insistimos que acompañar el desarrollo de un niño es acompañar a vivir: compartiendo, anticipando, comunicando.

Todo aquello que queda guardado en la memoria de un niño tendrá relación directa con el tipo de emoción suscitado.

Conocimos el valor de la piel. Anzieu lo describió de manera clara y coherente, por ello insistimos en los momentos del baño y el cambiado del bebé, el tacto en esos momentos se convierte en el órgano de la comunicación. Pero esto nos lleva al conflicto de la distancia: quien, como y desde donde tocamos al bebé.

Nos pone a los terapeutas en nuestro lugar de terceros en la relación y exige que entendamos el lugar de los adultos significantes en ese juego de contactos sutiles siempre acordados entre "tocado" y "tocador".

Pero este contacto externo no termina allí, sino que moviliza lo interno, lo visceral y colabora en las vivencias del bien o mal estar.

Las interacciones de un bebé con su adulto son globales, movilizan todos los sentidos íntero, propio y exteroceptivos. El exceso de uno de ellos o la falta,

romperían esa globalidad provocando sentimientos de carencia e incompletud, que se traducirán en el exceso o la falta de movilidad, pero nunca resueltos en la armonía y la completud.

Toda vivencia placentera en el marco de la seguridad afectiva y la reciprocidad ayuda al niño al despliegue de su sistema de representaciones y su inteligencia.

Por ello es que insistimos en el valor estructurante del placer: no existe lo sensorial separado del sentimiento ni de la emoción.

Toda confirmación afectiva está hecha de seguridad, no sólo de palabras. Por ello destacamos el valor del tono muscular, que es la prueba no de la maduración del tronco para la bipedestación, sino de algo más profundo que es el sentimiento íntimo del Sujeto, de Si y de lo que lo rodea.

La presencia del otro, la distancia de ese otro, conocido o no, moviliza un tipo de representación que puede provocar ansiedad, rechazo, apaciguamiento, seguridad....

El otro y su distancia, influyen en el tono y la afectividad: la seguridad y la inseguridad a su vez determinan las representaciones. Es el sujeto que se siente en completud con el otro, o fragmentado y parcializado en determinados acercamientos o terapias.

Sabemos que el bebé es extremadamente sensible a la calidad del contacto, percibe a ese adulto que se

le acerca y lo toca y su percepción tiene directa relación sobre su propio tono muscular: un adulto que no toma en cuenta las señales del niño encontrará en él, serias dificultades para que responda a sus propias iniciativas, para que se muestre disponible. No sería extraño observar en el bebé, movimientos desordenados que parecen responder casi exclusivamente a descargas de tipo tónico emocional.

El niño vive todo como seguro o inseguro, productor de bienestar o malestar, por lo tanto, provocando respuestas de acercamiento o separación.

Estamos hablando de un saber no consciente al que todo niño tiene acceso en situaciones relacionales.

Y cuando hablábamos del tacto, también nos referíamos a la voz, al "tocar" al niño con el sonido, no sólo la palabra tonta e infantil dirigida muchas veces a él, sino la palabra y el tono con sentido. Y esas voces no sólo le comunican sino que permiten organizar representaciones de personas y de espacios, de conocidos y desconocidos, de cercanías y separaciones. Todo ello será lo que lo prepare para lo que va a suceder.

Pero también hablamos de la manera de sostener a un bebé: esto resulta para un niño un verdadero lenguaje.

Todos los afectos y manipulaciones provocadas por la forma de sostenerlo y manipularlo dejan en él huellas profundas. Aquel niño llevado como un paquete, o colgado de un "cangurito" finalmente se pensará como un paquete. El otro que es llevado bien sostenido y

siente en su cuerpo el brazo sostén de su adulto podrá disfrutar el sentimiento de completud y la fuerza del apoyo que le permitirá ingresar a la vida disfrutando no sólo sus iniciativas, sino la seguridad de haber sido entendido.

El niño que se enfrenta al mundo y que está haciendo la experiencia de su cuerpo con la ley de gravedad, necesita reaseguramiento constante, necesita calma a su alrededor, necesita sentirse seguro en todo momento y fundamentalmente necesita sentir la confianza en su adulto.

Todo bebé se encuentra en alerta constante y debe encontrar el sentido de todo aquello que sucede a su alrededor. Las movilizaciones violentas, los masajes fuera de contexto por ejemplo, dejan señales de incomfort e inseguridad.

Si antes en vida intrauterina, el niño era capaz de moverse, tomarse de algo, tocarse, llevarse las manos a la boca, ahora está forzado por la ley de gravedad y la ropa a permanecer en una determinada postura y con muchas menos posibilidades de repetir el tipo de movilizaciones que desplegase anteriormente. Sólo podrá comenzar a desplegar su motilidad en la medida que se le ofrezca buen apoyo y libertad de movimientos.

Si es levantado de manera brusca o rápida siente el miedo al vacío y puede aparecer el fantasma de la caída en el agujero infinito descrito por Winnicott ⁽²⁵⁾. Es por ello que desde el primer momento y frente a

esos avatares el niño afronta la soledad con el otro y exige al adulto la lectura y comprensión de sus estados tónicos.

Debe aprender a vivir con ese adulto que lo colma de sensaciones y afectos diversos.

Si sus señales no son comprendidas, si su miedo es desatendido, si su "lenguaje corporal" no es descifrado, deberá exigir a sus sentidos y deberá a su vez esforzarse en encontrar el sentido de aquello que le está sucediendo.

Un adulto disponible provoca en el niño todas las modificaciones tónicas recíprocas, se adapta a ello. Podemos en ese caso observar distensión y entrega en una espalda bien sostenida, en un eje corporal bien apoyado. Cuando sucede lo contrario, el eje se rigidiza, el niño se cierra alrededor de ese eje y sus praxias manuales se alteran.

El niño que se siente mal sostenido, mal comprendido, vive la pérdida y la separación como peligrosa: sus actividades motrices se retrasan, el niño puede parecer inmóvil.

Una mano sosteniendo la cabeza como hemos visto a las cuidadoras de Loczy, el ser levantado o apoyado luego de la advertencia, permiten al niño disfrutar de verdaderos momentos de contacto y seguridad en la relación.

Intentamos pensar en niños activos y disponibles y ello sólo se logrará si el adulto se adelanta y le advierte todo aquello que le va a suceder en tanto atiende

sus iniciativas. El niño disponible se prepara, avisa al otro, anticipa el gesto de aquello que va a hacer, o sea permite a su vez que el adulto se prepare para la respuesta.

Todo esto es lo que colabora en la creación en el nacimiento de un sujeto autónomo.

Las ideas de Pikler desplegadas a lo largo de su obra, sus principios y descubrimientos: autocreación, autoregulación y autocorrección del movimiento resultan hasta hoy no sólo desconocidas por muchos (por suerte cada vez menos), sino hasta negadas por quienes no pueden resignarse a pensar en el niño como el autor de sus propios movimientos. Nuestra tarea es la de completarlas, ampliarlas y desplegarlas.

Dar valor a la actividad autónoma no significó de ninguna manera "dejar solo a un bebé», sino permitirle que a partir de su propia iniciativa generase cada vez mas actividad libre y que por lo tanto, ella fuera la fuente de su estructuración psíquica y física.

Cada gesto, cada movimiento, cada acto voluntario de un bebé le permitirán reconocerse, pensarse, pensar en los otros, pensar en aquello que le falta y salir a la búsqueda de lo que verdaderamente le interesa.

Este juego de placer del encuentro con el adulto y con el mundo externo, de organización postural para hacerse dueño de lo encontrado y también de reorganización motriz para hacer algo interesante con lo poseído nos exige no sólo un profundo conocimiento de las etapas del desarrollo sino el respeto profundo

por el niño y su construcción.

Pensar en todos quienes nos ayudaron a crecer y seguir ampliando sus ideas, es el reto que aceptamos.

Acá estamos, pero aun no es todo, tenemos delante de nosotros, un largo camino marcado por Emmi Pikler que aun no ha encontrado el punto final.

Nuestro desafío será llegar lo más lejos posible, esta es la invitación.

Bibliografía

1 • WALLON , HENRI. La vida mental. Editorial Crítica. Barcelona, 1985.

2 • ZAZZO, RENE. Psicología y marxismo. Pablo del Río. Madrid, 1976.

3 • LEONTIEV, ALEXIS. El desarrollo del psiquismo. Akal Universitaria. Madrid, 1983.

4 • VINCZE, MARIA. La alimentación del bebé. Del biberón a la autonomía. Publicación AIP(L).

5 • PAPOUSEK H., PAPOUSEK M., (1987) "Intuitive parenting: a dialectic counterpart to the infant's integrative competent". Osofsky J.D. Handbook of Infant Development. New York.Wiley. 669-720

6 • LBOVICI SERGE, LAMOUR MARTINE: (1991). "Les interactions du noutrison avec ses partenaires: évaluation et modes d'abord préventifs et thérapeutiques", en Psychiatrie de l'enfant, XXXIV.1. p. 171-275.

7 • MAHLER, MARGARET. El nacimiento psicológico del infante humano. Marymar, 1977.

8 • CONTANT y CALZA. La unidad psicosomática en Psicomotricidad. Masson Editorial.

9 • PITZ RENE. No y Si, sobre la génesis de la comunicación humana. Horme Editorial, 1978.

10 • BULLINGER, ANDRÉ. Le développement sensorimoteur de l'enfant et ses avatars. Érès, 2001.

11 • PIERON, HENRI. Naissance et développement des techniques d'application: les professions psychologiques et leur domaine d'exercice. In Traité de Psychologie appliquée. T 3. Paris PUF.

12 • AULAGNIER, PIERA. La violencia de la interpretación. Amorrortu Editorial, 1975.

13 • GALIFRET GRANJON, NADINE. 1981.

14 • WALLON, HENRI. L'enfant turbulent. Puf. Paris.

15 • AJURIAGUERRA, JULIAN. Le corps comme relation. Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée. 21- 137-157.

16 • DESOBEAU FRANÇOISE. Acerca de la emoción. Revista La Hamaca N ° 10. Buenos Aires.

17 • AUCOUTURIER, BERNARD. Conferencia dictada en Buenos Aires. 2008.

18 • HAAG, GENEVIÉVE. La mère et le bébé dans les deux moitiés du corps. 2^{eme} congrés psychiatrie du nourrisson. 1985. Neuropsychiatrie de l'enfance. 1985-33 (107-114)

19 • SZANTO, AGNES. Conferencia en Buenos Aires. 2008.

20 • AJURIAGUERRA, JULIÁN. Indications et techniques de rééducation psychomotrice en psychiatrie infantile. La psychomotricité de l'enfant. 1959.

21 • ANZIEU, DIDIER . Las envolturas psíquicas. Amorrortu Editorial, Buenos Aires.

22 • BION, WILFRED. Eléments de la Psychoanalyse. Paris PUF.

23 • PAILLARD, JACQUES. Les déterminants moteurs de l'organisation de l'espace. Cahiers de Psychologie, 1971, 14, 261-316.

24 • BERGES, JEAN. Regard et posture. Cours de Monsieur Berges. Université René Descartes. 1975-1976

25 • WINNICOTT, DONALD. Escritos de Pediatría y Psicoanálisis. Paidós 1999.

Algunas imágenes a modo de prefacio	3
Introducción. Las ideas de Emmi Pikler	5
1- La estimulación temprana?	9
2 - La verdadera estimulación? o el verdadero acompañamiento?	15
3 - La vida cotidiana de un bebé	21
4 - El sistema interaccional	27
5 - El equilibrio tónico emocional	41
6 - El momento de la verdadera "estimulación"	45
7 - La motricidad autónoma	55
8 - Preludios del proceso de separación / individuación	61
9 - El eje del cuerpo	67
10 - Equilibrio	75
11 - Envolturas Psíquicas	81
12 - El Cuerpo y sus lenguajes de espacio.	
Construcción del espacio. El esquema corporal	87
13 - Los objetos "estimuladores"	95
14 - Concluimos	99
Bibliografía	107