

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD

Trabajo final integrador.

Estudiante: Sofia Berretta

Tutora: Alicia Menéndez

17 de Diciembre de 2021

Montevideo, Uruguay

Introducción

El presente trabajo corresponde al Trabajo Final Integrador de la estudiante Sofía Berretta. Constituye el último requisito para la obtención del título de licenciada en psicomotricidad por parte de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica del Uruguay.

Con el mismo se busca profundizar en la formación profesional a través de la reflexión sobre los aprendizajes logrados, la integración y análisis teórico-práctico. Se retomarán desafíos a seguir profundizando, temáticas de interés y puntos en común con la formación en Licenciada en Psicomotricidad.

El trabajo se organizará en tres apartados; el primero, una descripción teórica de fortalezas y debilidades en el rol del psicomotricista, así como la descripción breve de tres ejes teóricos que serán posteriormente articulados para analizar los trabajos realizados a lo largo de la carrera. Los ejes teóricos jerarquizados son proceso de mentalización, organizadores del desarrollo psicomotor y concepto y abordaje de las producciones agresivas en psicomotricidad desde la actitud terapéutica y la tecnicidad.

En el segundo apartado se presentan brevemente a través de viñetas los cinco trabajos realizados a lo largo de la licenciatura que serán luego analizados. El primero corresponde al curso “Profundización en la intervención psicomotriz preventiva y educativa”, y constituye un breve desarrollo teórico de los indicadores de intersubjetividad de Victor Guerra, con un ejemplo visible en la práctica. El siguiente análisis corresponde al curso “Intervención psicomotriz clínica en la infancia”, del cual se presenta el informe de evolución de A., un niño de ocho años que presenta inestabilidad psicomotriz. En tercer lugar, se analiza una planificación de sesión correspondiente al curso “Intervención psicomotriz terapéutica con jóvenes, adultos y adultos mayores”. Por otra parte, se presenta el análisis de un informe de “Formación personal por vía corporal: comunicación y creatividad” y finalmente, se analiza un trabajo del curso de “Atención Temprana”

El presente trabajo culmina con un apartado de reflexión sobre el futuro ejercicio profesional. En el mismo se expresa interés por el ejercicio de la docencia tanto teórica como práctica, así como en cuanto a la producción académica e investigación. También se refiere al interés en los distintos ámbitos de intervención de la psicomotricidad, así como la necesidad de integrar ambas formaciones a la hora del ejercicio profesional.

Fortaleza: Narración oral.

La capacidad de narración surge en mí como una fortaleza en relación al ejercicio del rol profesional. Es una estrategia que logro desplegar de diferentes maneras, y con diferente adecuación en los distintos contextos de aplicación.

En las palabras de Lucero “el cuento se hace cuerpo en el cuerpo, en la palabra y en la voz del terapeuta narrador, quien se transforma en la historia” (Lucero, 1997, en de Aretio, 2000). En esta línea, Calmels (2004) señala que los cuentos “se llevan dentro”, y son actualizados actitudinalmente por el narrador. Estas citas permiten apreciar algunos de los aspectos que se ponen en juego al narrar, y que constituyen variables que facilitan su análisis.

Entiendo que en el ámbito preventivo y educativo con niños de edad inicial es donde este recurso constituye una mayor fortaleza en mí, en especial en relación a narraciones espontáneas basadas en los sucesos de la sala. Considero que esta es la forma de retomar más puramente aquello que en el aquí y ahora preocupa al grupo, facilitando asimismo la participación de los niños en el relato, y el llevar la vivencia tónico emocional a un plano simbólico. El manejo postural, así como el uso de la voz y la gestualidad, son los principales mediadores en los que me apunto para llevar adelante una narración en este contexto.

En este sentido, Serrabona (2002) refiere a los elementos necesarios para que el psicomotricista lleve adelante una narración. Se puede pensar la estrategia de la narración como un elemento de la tecnicidad en tanto implica, en palabras de Serrabona (2002, p. 66) que el psicomotricista presente “capacidad expresiva, imaginación, cierto nivel empático, control motriz y emocional”, resaltando la relevancia de la relación implicada entre el narrador y el niño. Refiere asimismo a la puesta en juego del movimiento y del cuerpo a la hora de narrar, destacando el movimiento en sentido amplio como el elemento central de la narración.

También lo veo en relación a la clínica de adultos, tanto en una intervención grupal como a nivel individual. En este caso, me valgo más del cuidado ajuste y reajuste de las palabras al sujeto con quien estoy tratando directamente, si bien la gestualidad y el tono de voz sostiene y acompaña. Llevar una historia preparada, considerando las temáticas trabajadas, o incluso en el abordaje individual, la problemática del usuario en concreto, es la estrategia con la que yo me identifico más. Entiendo, además, que constituye una fortaleza en sí misma la elección de historias específicas para trabajar diferentes aspectos que el sujeto o el grupo esté necesitando en un momento dado.

Sin embargo, en relación al trabajo con bebés, no siento que la narrativa sea un recurso en el que yo encuentre una fortaleza, quizás porque implica otro tipo de despliegue. En la clínica de niños tampoco lo encuentro como una fortaleza, si bien esto quizás se deba a lo poco que he puesto en juego esta estrategia en este contexto.

Fortaleza: Escritura académica.

Como segunda fortaleza personal identifico la escritura académica, tanto para el desempeño del rol profesional, por ejemplo a través de informes escritos de pacientes o evaluaciones para derivaciones, como para el desempeño a nivel académico tanto en un rol estudiantil como en un rol docente o de investigador.

Dentro del desarrollo de la escritura, considero que mi principal fortaleza es en relación a la semántica, es decir, en lo que atañe al significado que tiene la producción, según lo planteado en la Guía de Léxico y Semántica (s/f). En este sentido, el léxico o vocabulario empleado en la redacción, puede ser considerado otro elemento de fortaleza en mi caso, incorporando vocabulario técnico de manera acorde haciendo que la producción escrita sea entendible y transmita ideas con el nivel de especificidad necesario.

Considero poseer la capacidad de sintetizar las ideas y jerarquizarlas de acuerdo con la función que cumpla el texto. Esto constituye una fortaleza a la hora de redactar informes o registrar información relevante sobre observaciones en los distintos niveles de intervención. Permite la fluidez de comunicación dentro del equipo interdisciplinario, favoreciendo la clara delimitación de objetivos a través de la integración teórico práctica, y posibilitando que estos sean alcanzados al poder ser expresados con claridad.

Como más adelante se expresará, parte de mis intereses en el ejercicio del rol del psicomotricista implican la docencia y la investigación académica. En ambos contextos, la posibilidad de generar producciones escritas coherentes, específicas al saber disciplinar, transmitiendo ideas de manera reflexiva y sintética, ajustadas al receptor, constituye una fortaleza.

En relación al desarrollo de esta fortaleza a lo largo de la carrera, identifico los ámbitos de análisis, donde se promovía la investigación bibliográfica, reflexión e integración teórico práctica como aquellos espacios donde pude poner en juego y desarrollar en mayor profundidad esta fortaleza. Asimismo, la construcción conjunta de informes y redacción de

observaciones para los distintos ámbitos de práctica también me ayudaron a adquirir lenguaje disciplinar, enriqueciendo mi mirada sobre las distintas situaciones a trabajar.

Fortaleza: Descentración que permite capacidad de escucha y espera.

En las profesiones que implican trabajo junto con otros, necesariamente se debe referir al entendimiento entre profesional y usuario/consultante. Muchos han sido los teóricos que han reflexionado sobre qué se necesita, de parte del profesional, para comprender a quién tiene delante. En la disciplina psicomotriz se pone de relieve la disponibilidad del profesional para recepción del otro, de sus producciones, de sus angustias.

Aucouturier et. al. (1985) retoma los planteos de Rogers en este sentido, refiriendo que la empatía implica la posibilidad de “descentrarse hacia el otro (...) es una manera de recibir al otro, de aceptar lo que produce, de percibir los armónicos emocionales como la expresión de una experiencia siempre única” . (Aucouturier, et al., 1985, p.46).

Considerando esto, podemos pensar que el primer paso para disponerse a esa descentración y posibilidad de recepción es el poder detenerse y esperar al otro; estar a la espera de su iniciativa. Aucouturier (2011) plantea la importancia a nivel comunicacional de poder tomar en consideración al otro y escucharle como es, no como nos gustaría que fuese, elemento central para lograr consolidar un espacio seguro.

Retomando los planteos de Camps (2008) podemos decir que observar la expresividad psicomotriz del otro, buscando hacer una lectura tónica de su cuerpo, nos acercará a la comprensión de su demanda, consciente o no, para acompañar desde la autoescucha de la manera más ajustada posible con nuestras respuestas. Se destaca, sin embargo, la importancia de siempre acompañar un paso atrás al otro, de no adelantarse al proceso del otro.

Entiendo que esta capacidad de espera, de descentrarse hacia el otro, es el elemento inicial para poder empezar un proceso de comprensión empática y respuesta ajustada. Veo esta fortaleza especialmente en el contexto de intervención preventiva y educativa, donde los sujetos suelen tener un deseo de acción, iniciativa propia, que se ve muy beneficiada de un espacio que habilite su despliegue, acompañándolo y sosteniéndolo.

En relación a mi experiencia en clínica infantil, sin embargo, me veo más desafiada en este sentido. En mi experiencia, fue más necesaria la contracara de este proceso, la capacidad de poner un límite firme que ayudase a reencausar la iniciativa de los niños, siendo un proceso en el que sentí flaquezas en mi ejercicio del rol.

Finalmente, en la intervención con adultos, en especial con adultos mayores, entiendo que la capacidad de descentrarse, de generar un compás de espera, siempre atento y empático, es también una fortaleza en el ejercicio del rol. En este sentido, pude ver nuevamente lo señalado en relación a los niños; en aquellos casos donde la iniciativa de acción estaba presente, era capaz de sostener esa espera con cierta perspectiva, pudiendo acompañar el proceso con asertividad. En aquellos casos donde esta iniciativa, por distintas razones, se veía enlentecida o mermada, constituyó para mí un esfuerzo consciente el buscar descentrarme. Al lograrlo en la mayoría de los casos, continúo sosteniendo que es una fortaleza en mí, pero quizás no una que surja con espontaneidad en todos los escenarios.

Debilidad: Trabajo en equipo.

En cuanto a mis debilidades en el ejercicio del rol profesional, identifiqué la capacidad de trabajar en equipo. Esta debilidad se ha puesto de manifiesto tanto durante mi proceso estudiantil como en el ejercicio profesional en los distintos ámbitos de práctica.

El trabajo en equipo puede ser entendido como una construcción permanente (Romano et. al., 2007). Los autores citados refieren que el formar un equipo de trabajo que funcione como tal implica lograr un funcionamiento común tras transitar una serie de aprendizajes en conjunto, con una necesaria disposición hacia la cooperación, equilibrando firmeza y flexibilidad en los planteos.

Por otra parte, tomando aportes de Ravera (2001) podemos decir que la mera interacción no implica trabajo en equipo. Para que esto suceda es imprescindible un espacio que sea continuo en el tiempo donde se habilite el diálogo, la discusión, la discrepancia, el entendimiento y el análisis, similar a lo planteado por Romano et. al. en relación al proceso de aprendizaje. Tuzzó (2004) agrega que un accionar eficaz no es posible de llevar a cabo con la mera participación de los profesionales, sino que es necesario que cada participante logre su propio rol y trabaje para obtener un objetivo común, conformando así un equipo.

Desde la conceptualización planteada sobre la noción de trabajo en equipo, identifiqué que mi principal dificultad se da a la hora de aceptar que otras personas pueden y de hecho para el funcionamiento de equipo, deben, cumplir su rol de manera independiente y dirigiéndose de manera autónoma al objetivo común. Reconozco que suelo o bien buscar estar atenta a todos los posibles detalles de un determinado proyecto, o bien busco replegarme, cumpliendo con mi parte de manera independiente del resto. Ninguna de estas

aproximaciones cumple con lo estipulado por los autores como elementos necesarios para el trabajo en equipo.

Debilidad: Contención corporal en clínica de niños

En mi caso, la contención corporal surge como una especial debilidad en relación al trabajo con niños, en especial aquellos que presentan un exceso de movimiento y son desafiantes de las normativas. Entiendo que el límite verbal es aquel en el que me siento más cómoda, teniendo mayor dificultad en poner el cuerpo en acción y contener, por ejemplo, desde un abrazo.

La contención puede ser entendida como una de las actitudes del psicomotricista propuesta por Camps (2008). Dicha autora detalla tres elementos a considerar en la misma; la claridad en los límites y seguridad física y afectiva, la mirada periférica y la contención a través de la palabra; este último elemento podría pensarse desde los planteos de Arnaiz, Rabadán y Vives (2001, en Camps, 2008), como un constructo cercano al de mentalización.

Desde los planteos de Aucouturier, Darrault y Empinet (1985), se puede relacionar con el elemento del rol del psicomotricista “símbolo de ley y seguridad”. Este implica ser la autoridad estructurante, con límites claros y firmes, que por otra parte acoge y da seguridad al niño para manifestarse como es. Dentro de esta práctica se busca que el niño incorpore el límite, comprendiendo su finalidad, sin que se limite a una mera imposición exterior. Camps (2008) diferencia, en consecuencia, frustración de represión, siendo esta última la instancia en la cual la demanda del niño no fue adecuadamente leída por el psicomotricista.

Entiendo que mi principal dificultad radica en la implicancia corporal al momento de contener, sea bien para recordar una regla o para oficiar de entorno maternante. Me cuesta, asimismo, mantener una mirada periférica, imprescindible en el trabajo en grupo para poder acoger y dar seguridad de manera efectiva.

En relación al límite verbal, siento que en algunos casos, a falta de comprensión real de la demanda del niño, surge como una imposición externa y no como una construcción conjunta con éste y en consecuencia, poco interiorizable. Cuando logro superar esta dificultad, es a un gran costo energético personal, y en muchos casos, me lleva a una cierta pérdida de espontaneidad o fluidez a consecuencia de la necesidad de detenerme un momento a pensar cómo poner el límite, con qué palabras, tono, cercanía corporal, etc.

Proceso de Mentalización

Desde mi formación como psicóloga fue un tema que siempre me resultó apasionante no sólo como una forma de trabajo, sino como una forma de proceder ante la vida. Relacionar los sucesos o los sentimientos y cogniciones que estos generan, ponerlos en palabras, comprenderlos, regular las reacciones e integrarlos a la experiencia de vida y a la narrativa personal, puede ser un abordaje fundamental desde cualquiera de las dos profesiones.

La mentalización no es un concepto disciplinar de la psicomotricidad. Pocas veces se lo menciona dentro de la formación de grado, pero entiendo que de manera implícita, forma parte del hacer psicomotriz con todos los rangos de edades, contextos de intervención y poblaciones que se abordan desde la psicomotricidad.

El concepto de mentalización surge de la mano de Marty y Luquert en el psicoanálisis francés en 1960. Es expandido por diversos autores de corrientes dinámicas, entre ellos Fonagy y Target con el paso del tiempo (Freeman, 2016). Lecours y Bouchard (1997) plantean que la mentalización puede ser entendida como operaciones mentales que buscan elaborar los fenómenos afectivos para integrarlos a estructuras mentales cada vez más complejas. Su operativización como “función reflexiva” (Badoud et. al., 2018, Fonagy et. al., 2016, Fonagy & Target, 1997), llevó a un extenso estudio con rigor científico. Si bien el valor de tales aportes es a veces cuestionado dentro de la psicomotricidad, es mi opinión que facilita el diálogo con otras profesiones, y en consecuencia, la interdisciplina.

Se puede decir que la mentalización se trata de la capacidad de concebir estados mentales intencionales, cognitivos y afectivos, en nosotros mismos y en otros, yendo más allá de la conducta observable para esta comprensión. La teoría lo señala como un logro evolutivo con distintas etapas, predispuesto por estructuras neurales, que requiere un ambiente suficientemente bueno de relaciones intersubjetivas donde el niño sea alentado a explorar el mundo físico y mental, propio y de los demás (Fonagy & Target, 1996a, Fonagy & Target, 1996b, 2001; Freeman, 2016; Kim, 2015; Luyten & Fonagy, 2015).

Es necesario distinguir este concepto de otros afines tales como teoría de la mente, empatía y, acercándonos al ámbito psicomotriz, empatía tónica. La noción de teoría de la mente, según la refieren Premack y Woodruff (1978), deja en un segundo lugar el componente afectivo en relación al cognitivo, así como el considerar los estados mentales del otro en detrimento de los propios. Baron-cohen (2009) por su parte refiere a la “ceguera mental” como la imposibilidad de conectar la realidad externa con estados mentales en

referencia a las propias vivencias, lo cual es otra clara distinción en relación al concepto de mentalización.

Por otra parte, la empatía, según lo planteado por Preston y de Waal (2002) se distingue del concepto de mentalización en tanto estos autores la refieren especialmente la dimensión de la interrelación y los componentes afectivos. Rogers (1971), autor de referencia en cuanto a la noción de empatía, destaca la cualidad “como si” de la identificación que hace una persona con el mundo privado de otra, tanto a nivel cognitivo como afectivo o vivencial. Esta concepción se acerca mucho a la noción de mentalización que se busca plantear desde Fonagy. La diferencia, sin embargo, está en que Rogers no refiere al conocimiento del sujeto frente a sus propias vivencias, por lo que podemos hacer nuevamente una distinción con el concepto de mentalización.

Finalmente, considerando los planteos disciplinares de la psicomotricidad, el concepto de mentalización puede asimismo ser distinguido de la empatía tónica planteada por Aucouturier, Darrault y Empinet (1985). Estos autores refieren también al concepto de empatía planteado por Rogers, pero refieren que la empatía tónica se distingue por darse precisamente a nivel del tono un ajuste profundo en relación al otro; ajuste que refieren no se trata de “una actitud intelectualista adoptada a voluntad” (Aucouturier et. al., 1985, pp. 46). En este sentido, se aleja del concepto de mentalización que en este trabajo buscamos plantear en tanto descarta los aspectos intelectuales y voluntarios de la misma en favor de aspectos implícitos, involuntarios y no conscientes.

De lo anteriormente expuesto se desprende la existencia de distintos tipos o componentes dentro del proceso de mentalización. Sin embargo, la mentalización propiamente dicha refiere a la integración de los insumos afectivos y cognitivos, intrapersonales e interpersonales. Para la comprensión de las posibles patologías es interesante analizar las fallas que se pueden dar en los distintos niveles en sí, o bien en su integración (Leyuten & Fonagy, 2015).

Instancias del desarrollo de la mentalización

Al tratarse de un proceso de desarrollo, son identificables distintas etapas por las cuales el individuo transita para alcanzar el logro evolutivo, si bien las edades a las que se alcanzan es una temática controvertida (Kim, 2015; Zilber, 2017). En la instancia teleológica, el niño comienza a comprender que su accionar tiene consecuencias en el mundo. Logra

establecer la idea de sí mismo como un agente intencional, aunque aún no lo relaciona con contenidos mentales (Freeman, 2016; Luyten & Fonagy, 2015).

En el siguiente nivel, equivalencia psíquica, el niño no comprende sus ideas como parte de la realidad psíquica, sino que son réplicas indistintas de la realidad material, equivalentes a la misma, lo cual puede generar ansiedad ante pensamientos “negativos”. Por realidad psíquica entendemos, junto con Laplanche y Pontalis (1996), aquello que, en el psiquismo del sujeto, se presenta con igual coherencia y fuerza que la realidad material, en algunos casos inclusive imponiéndose a esta última en el entendimiento del sujeto.

En el modo “como si”, presenta una saludable desconexión del mundo externo; no hay correspondencia entre este último y aquello que el niño piensa, sus estados mentales son representacionales. El niño es sin embargo consciente de esta desconexión entre significante y significado, y juega con ello (Fonagy & Target, 1996a, 1996b; Fonagy & Target, 1997; Freeman, 2016).

La mentalización se da cuando las modalidades prementalizantes se integran en base al sostén del medio. Las figuras significativas conectan sentimientos y cogniciones del niño, con la realidad externa, presentando además una perspectiva alternativa a ésta, favoreciendo así la autorregulación. El juego simbólico, estrategia de trabajo privilegiada en psicomotricidad, es un ámbito ideal para desarrollar la mentalización ya que constituye una instancia de realidad puesta entre paréntesis y sin embargo compartida, lo que permite validar la experiencia al dejar que se exprese, y ofrecer una alternativa. En consecuencia, los estados mentales se pueden vivir como elementos internos, vinculados a la realidad externa como representación de la misma, permitiéndole un manejo de la realidad en base a contenidos mentales (Fonagy & Target, 1996, 1997; Freeman, 2016).

Dimensiones de la mentalización

Podemos decir que la mentalización es un constructo que puede pensarse a través de polaridades (Fonagy, Luyten & Bateman, 2015; Luyten & Fonagy, 2015). Una polaridad refiere a que la mentalización puede ser controlada, es decir, consciente, verbal, reflexiva, o automática, más veloz pero menos adaptativa en contextos sociales complejos donde se requiere reflexión. El foco sobre el cual se está mentalizando permite también realizar una distinción, pudiendo tratarse de insumos tanto internos, como externos. Puede tener por objeto estados tanto propios como de otros sujetos. Finalmente se puede mentalizar en base a insumos cognitivos, u afectivos (Kim, 2015; Luyten & Fonagy, 2015).

Para la vida saludable de un sujeto, es imperativo que éste sea capaz de mentalizar. Su desarrollo depende de distintos factores, entre ellos los ambientales. Autores clásicos, como Bion y Winnicott, han señalado la relevancia para el desarrollo de un bebé de la tramitación de su experiencia interna por parte de un adulto. Fallas en dicho espejamiento impiden la integración de estos modos tempranos de representación psíquica, imposibilitando el desarrollo de una adecuada mentalización (Fonagy & Target, 2001; Freeman, 2016).

Una adecuada mentalización permite a las personas alejarse de la vivencia inicial, generando una representación de segundo orden de la misma y la simbolización (Fonagy & Target, 1997). Así, permite que la vivencia se vuelva más tolerable, y que no sea necesario recurrir a otras formas de regulación emocional (Fonagy, Luyten & Strathearn, 2011).

El concepto de mentalización se relaciona, además, con los ejes teóricos centrales para la Psicomotricidad. El apego seguro, la habilitación a la exploración (del mundo físico y mental), así como la disponibilidad de los adultos para comunicarse con el niño, para poner en palabras su experiencia, son aspectos fundamentales del desarrollo de una saludable mentalización. Se podría decir que constituye una forma de aprehender el mundo, por lo que, siguiendo los planteos de Chokler (1998), se podría incluso pensar como un organizador del desarrollo en sí mismo en tanto matriz de aprendizaje.

Como posibles subejos se podría pensar la capacidad de autoobservación, autorregulación, y lo que Køster, (2017) denomina “empatía con uno mismo”, tanto desde el rol del psicomotricista como considerado un objetivo terapéutico con las distintas poblaciones. Se puede plantear también como un logro del desarrollo, en consecuencia, un objetivo a acompañar y sostener en las distintas etapas vitales del sujeto y con la noción de intersubjetividad de V. Guerra (2009).

Organizadores del desarrollo psicomotor

Los planteos de Chokler surgen como una forma de entender el desarrollo que permite operativizar las observaciones y pensar formas de intervención concretas con objetivos específicos y observables, en el caso del desarrollo temprano. En otras poblaciones (adultos, por ejemplo), constituye posible modelo explicativo de las vicisitudes del desarrollo.

Los sistemas de proximidad y exploración del apego constituyen, desde el inicio de mi formación profesional, un foco de fuerte interés personal, así como el equilibrio y el impacto que esto genera en la autoestima e independencia del sujeto.

Por otra parte, la noción de función materna y paterna como construcciones sociales que generan matrices de aprendizaje, las cuales influyen en cómo se constituyen estos organizadores del desarrollo, también me resulta un aporte teórico de interés a considerar.

Chokler (1998) desarrolló la noción de organizadores del desarrollo. Para ello parte de la idea de organizador como un elemento que estructura y ordena armónicamente las partes de un todo. Sostiene, además, que estos se dan en un contexto social mutuamente influyente; cada contacto significativo constituye un aprendizaje, en la incorporación de un contenido, utilización de un modo de comunicación, la incorporación de una norma o la construcción de una habilidad.

Someramente, podemos definir este concepto junto con Chokler (1998) como comportamientos objetivos, consecuencia de las necesidades básicas del niño que sólo podrán ser satisfechas en el encuentro con un otro, un *partenaire* relativamente estable, que presente conductas complementarias, instaurándose una retroalimentación. Inicialmente, la autora refiere a cuatro organizadores del desarrollo psicomotor, para en años posteriores ampliar sus postulados, agregando un quinto organizador, los cuales serán brevemente desarrollados a continuación.

Según Bowlby, el apego es un sistema compuesto por dos tipos de conductas opuestos pero complementarios; el sistema de proximidad, que asegura la protección del niño, y el de exploración, que fomenta la adaptación a ambientes desconocidos (Bowlby, 1995). En esta línea también son relevantes los planteos de Malher (1990), sobre el proceso de separación-individuación del infante humano. La autora destaca tres etapas en este proceso; la diferenciación, la ejercitación de la distancia y el reaceramiento, planteos teóricos coincidentes con los realizados por Bowlby en relación al desarrollo del sistema de apego. El autor señala dos funciones para este constructo. La primera implica garantizar la

supervivencia del niño a través de los cuidados de una figura que está mejor preparada que él para enfrentarse al mundo. La segunda refiere a la posibilidad de proveer de una base segura a los sujetos, la cual les permite explorar el mundo con tranquilidad; se aprende que se puede retornar a ella y se será recibido, contenido y alimentado, tanto física como emocionalmente.

A tal fin, el bebé viene equipado con capacidades muy tempranas para establecer su vínculo de apego, las cuales moldean la función materna de su cuidador primario (Bowlby, 1995). Chokler (1998) por su parte agrega que elementos tales como el tacto y contacto, calor, movimiento rítmico, la sonrisa, mirada y voz, son elementos claves desde la figura de cuidado para la constitución del vínculo de apego. En consecuencia, podemos decir que la protección, acompañamiento y sostén del medio, imprescindibles para preservar las relaciones del niño con este, constituyen un organizador de su desarrollo (Chokler, 1998).

La dimensión exploración del apego constituye en Chokler (1998) un segundo organizador del desarrollo. Son conductas que le van a permitir al niño conectarse con el mundo externo, aprehenderlo y operar en él, en tanto disponga de figuras que acompañen esa exploración, por ejemplo, a través de la mentalización de los distintos contenidos.

Por su parte, Ruiz de Velazco (2002) enfatiza la relevancia del vínculo de apego, y en especial, de las conductas de separación y acercamiento en la construcción de la identidad del sujeto. Señala que el bebé se verá a sí mismo como un ser de posibilidades en tanto su entorno significativo, es decir, sus figuras de apego, así lo vean. Será capaz de explorar e investir los objetos en tanto sea habilitado y acompañado por esas figuras, quienes al investir de interés y afecto la acción del niño, su exploración del objeto, le dan relevancia, lo afirman y habilitan la exploración y la comunicación.

La misma autora continúa, retomando los planteos de Spitz sobre la angustia del octavo mes, y sostiene que la exploración del mundo por parte del bebé se da cuando este es capaz de separarse de sus referentes pues confía en la permanencia de estos. El logro cognitivo de la permanencia del objeto, alrededor del noveno mes, y la adquisición y afianzamiento de la marcha, hacia el año y pocos meses, sostienen y reafirman este proceso de separación y unión (Ruiz de Velazco, 2002).

Como tercer organizador del desarrollo psicomotor, Chokler señala a la comunicación. Plantea que es imperioso que los referentes del medio sean capaces de poder realizar una escucha empática de las demandas del sujeto para decodificarlas y responder de manera contingente a las mismas (Chokler, 1998). En este sentido, el concepto de diálogo

tónico (de Ajuriaguerra, 1977), juego de ajuste y reajuste de tono y posturas entre el niño y el adulto para encontrarse en un mutuo equilibrio, surge como vital para comprender las primeras interacciones entre el niño y su referente.

Los movimientos permiten al niño regular sus reacciones emotivas, siendo insumo de comunicación con el referente; expresando una demanda y exigiendo una respuesta. El referente, a su vez, responderá a la demanda con su propio repertorio conductual (Chokler, 1998). Levin (s/f) plantea que este intercambio se da en un espacio transicional, retomando el concepto de Winnicott. Es decir, un espacio donde la realidad interior y el mundo externo se encuentran en una realidad de tiempo espacio conjunta y particular.

Lesage (2012) por su parte refiere a los mensajes que puede traducir el tono. Por un lado, el tono demasiado elevado implica protección, una barrera que coarta la adaptación postural y la sensorialidad. Por otra parte, un tono muy descendido, señala Lesage, puede implicar una recepción pasiva de toda acción del medio. El justo balance entre tensión y distensión facilita la disposición al intercambio con el medio, actuando como “receptor, metabolizador y efector de una acción” (Lesage, 2012, pp. 62)

Tanto el niño como el adulto se adjudicarán significados recíprocamente a las señales corporales que el otro emita. En caso de darse una lectura correcta, provocarán la respuesta esperada y se dará el placer de haberse comprendido, generando una retroalimentación comunicacional. El conjunto de respuestas a las demandas, tanto gratificantes como frustrantes, construirá la matriz comunicacional del niño, la cual puede alentar o interferir en su desarrollo, así como en el lograr alcanzar estadios de simbolismo más elaborado (Chokler, 1998).

Podemos entender el cuarto organizador del desarrollo psicomotor según Chokler, que es el equilibrio, como la síntesis en cada momento entre las fuerzas del sujeto y las del medio. Un sujeto posee equilibrio si logra el pasaje de una postura a otra sin quebrar la organización cinética, relacionado al sentimiento de capacidad y eficiencia en las relaciones con el mundo. En consecuencia, se constituye como un organizador de la relación sujeto-mundo. Es relevante en todas las edades observar cómo se accede y mantiene las distintas posturas, detallando el grado de autonomía logrado por el sujeto, de lo que dependerá la disponibilidad del sujeto para las conductas de interacción (Chokler, 1998).

En esta línea, continúa complejizando la noción de equilibrio al relacionarla con la disponibilidad corporal. Refiere que para alcanzar la disponibilidad corporal es necesaria la

distensión tónica, pudiendo estar abiertos en relación a la función postural a las necesidades propias, del medio, y la compleja dinámica que se da entre estos (Chokler, 1998).

En consecuencia, podemos decir que el equilibrio tiene un considerable impacto a nivel relacional. Al momento de observar este organizador en niños, en especial los más pequeños, observar cómo el adulto referente sostiene y acompaña la independencia relativa producto del equilibrio se vuelve fundamental para pensar la dimensión relacional de este organizador (Chokler, 1998). Recuerda los planteos de Da Fonseca al referir que el equilibrio postural se desprende del tono de base, y que es a partir de la regulación tónica, resuelta en movimientos, que se pueden organizar los gestos y las praxias.

Finalmente, Chokler agrega un quinto organizador del desarrollo, el orden simbólico. El mismo es definido como el conjunto de representaciones sociales, jurídicas, económicas y culturales que condicionan la conducta y roles de individuos y grupos una vez inscriptos en su psiquismo (Chokler, 1997).

Cada organizador del desarrollo (apego, exploración, comunicación, equilibrio y orden simbólico) propuesto por la autora puede ser tomado como un subeje sobre el cual profundizar.

Concepto y abordaje de las producciones agresivas desde la psicomotricidad; actitud terapéutica y tecnicidad.

Finalmente, para el tercer eje teórico desarrollaré brevemente la noción de actitud terapéutica en psicomotricidad, haciendo especial énfasis en el abordaje de las producciones agresivas.

Para introducirnos en la temática de la actitud terapéutica podemos retomar los planteos de Roldán, quien señala que actitud se puede entender como “una manera de sostener el cuerpo” (Roldán, 1996, pp. 34), a través de la cual se pueden exteriorizar estados afectivos, dando a ver una determinada manera de ser en el mundo consecuencia del modo particular en el que significa su historia personal. Refiere, además, que se trata de una manifestación de necesidad de expresión y comunicación en tanto fenómenos sociales ya que se dan a ver con un otro.

En esta línea, podemos tomar los planteos de distintos autores, entre ellos González (2005), que destaca la dimensión relacional de la intervención en psicomotricidad. Se plantea que se trata de una intervención desde el vínculo, considerando las dinámicas de transferencia (Camps, 2008) que allí se plantean. Es a la luz de estas nociones que debe ser abordada la temática de la agresividad en la práctica psicomotriz; como un formato de diálogo plausible de ser validado en determinado contexto.

Por otra parte, Cal (2008) plantea que es a través de la introducción en la cultura mediante un otro que se puede “escapar de lo puramente biológico”, adquiriendo una dimensión simbólica, vincular, pasando, según lo señalado por la autora, de “ser” un cuerpo a “tener” un cuerpo. Levin, (s/f), por su parte, recuerda los planteos de Winnicott de holding y handling al decir que el pasaje de cuerpo orgánico a psicomotor se da a través de “caricias, la mirada, el sostén, el habla libidinizada y la escucha expectante, que el otro le brinda al bebé” (Levi, s/f, s/p).

En concordancia con planteos psicoanalíticos clásicos, Cal (2008) señala que es la carencia, la separación y la ausencia lo que da esta posibilidad de simbolizar; de satisfacer la necesidad insatisfecha de manera no directa ni inmediata. Afirma que en la clínica psicomotriz nos importa el cuerpo en tanto que la imagen del mismo que el sujeto tiene puede ser entendida como denunciante del proceso de constitución de sujeto, del advenimiento del mismo y de la relación que tomamos como clínicos en este sentido. Refiere asimismo una

pregunta fundante en la práctica psicomotriz; es necesario cuestionarnos qué es lo que nosotros vemos de lo que se dice del cuerpo del otro. Entiende que lo que debemos ver no es tanto la motricidad como tal o el reflejo neurológico, si no el discurso inscrito en ese cuerpo, las representaciones y símbolos culturales que lo constituyen y de los cuales el sujeto se apropia, enunciando y denunciándolos.

Concepto de agresividad.

Con Lapierre y Aucouturier, podemos señalar que “La agresividad es la resultante de un conflicto entre el deseo de afirmación por la acción y los obstáculos y retos que encuentra dicha afirmación” (1997, pp. 93). Estos obstáculos, señalan, pueden ser limitaciones objetivas externas al sujeto o prohibiciones, que han sido interiorizadas e inconscientes, superables sólo a través de la transgresión. En esta línea, señalan también que la agresividad es quizás el modo más primitivo de comunicación; una demanda de relación, de dar y recibir. Para llegar al acuerdo, es necesario trasponerla al plano simbólico, entendido desde los planteos de Piaget (1961), donde puede ser aceptada y desculpabilizada, alejándose de la prohibición o de la total sumisión ante la agresividad.

La temática de la agresividad y su manejo es un elemento que necesariamente surge en los distintos contextos de intervención del psicomotricista. En consecuencia, se vuelve relevante describir este concepto desde nuestra mirada teórica para poder tomar una postura fundamentada a la hora de nuestra aproximación a las distintas poblaciones.

En primer lugar, es destacable que, desde los planteos Aucouturier et. al. (1985), agresividad y agresión son términos intercambiables. Estos autores, por su parte, distinguen tres formas de manifestarla; extravertida, introvertida y finalmente, la autoagresión. Señalan, asimismo, una evolución en su forma de investimento; sin mediación, mediatizadas y derivadas.

Por otra parte, los mismos autores señalan distintos principios para el manejo de la agresividad, pensados para la población de niños, pero que pueden ser extrapolados a otras poblaciones. En primer lugar, refieren a la importancia de introducirse en la dinámica comunicacional de manera lúdica, aceptándola, socializándola y evitando la provocación o el reforzamiento.

Destacan asimismo la necesidad de instaurar un área de juego y comunicación, tanto a nivel físico como a nivel simbólico, dando un espacio para la misma. En esta línea, refieren también a la relevancia de promover la gestualidad simbólica, dando una respuesta no verbal

que permita contactar con la demanda profunda. Finalmente, refieren al uso del humor como una útil estrategia para desdramatizar pero sosteniendo el contacto.

Por otra parte, Lapierre y Aucouturier (1997) refieren a una forma introvertida de la agresividad; la inhibición. En este caso, el sujeto no es capaz de ocupar el mundo exterior pese a que es notoria su movilización tónico - emocional, presentando un gran repliegue sobre sí mismo. Para destrabar esta forma de funcionamiento señalan que es necesario generar un espacio de seguridad y confianza sin invadir, favoreciendo el pasaje del deseo pasivo al deseo activo. Finalmente, mencionan escuetamente la forma autodirigida de agresividad, refiriéndola como el formato más severo de todos, visible sólo en los casos de mayor complejidad.

Otra forma de comprender el concepto de agresividad, según Lapierre y Aucouturier (1977), es distinguir entre lo que ellos plantean como agresividad primaria y secundaria. Esta última es conceptualizada como relacional “negativa, de oposición, frecuentemente destructiva” (Lapierre y Aucouturier, 1977, pp. 73), consecuencia de la restrictiva pedagogía actual que busca volver dóciles a los sujetos, amenazando con el rechazo en caso de que no se acate la normativa. Este temor al rechazo puede ser contrarrestado exclusivamente si se convence al sujeto de la aceptación incondicional, si se le provee con un espacio seguro física, afectiva y simbólicamente para poder desplegarse, desculpabilizando no el acto en sí, si no el deseo de este.

Por otra parte, la agresividad primaria es entendida como positiva, constructiva, en tanto permite al sujeto inscribirse en la existencia como un sujeto deseante, actuante y libre. Se plantea que esta agresividad se relaciona con la pulsión de vida, no con la de muerte, y es por ello que debe ser respetada por el psicomotricista, si bien se espera que se oriente hacia manifestaciones socialmente aceptables.

Refieren, además, a la capacidad creadora implícita en el ir en contra del orden establecido. Una vez que las estructuras de orden externo son incorporadas, no pueden ser transgredidas por temor a la autodestrucción; sólo en un espacio que así lo habilite se puede desarrollar la capacidad de crear, de salir de lo pautado.

Finalmente, Lapierre y Aucouturier (1977) refieren el proceso del pasaje de la agresividad al acuerdo; elemento fundante de un intercambio social. Señalan como necesaria la liberación de la agresividad (de manera simbólica y mediatizada), para preparar para las

situaciones de acuerdo con un otro, así como la toma de responsabilidades en el interior del grupo.

Viñeta

Asignatura y docente: Atención Temprana. Docente: Daniel Rivero

Título del trabajo y fecha: Propuesta Psicológica Preventiva. Junio de 2018 (4to año de psicología)

Objetivo y contenidos destacados del trabajo: El trabajo fue realizado en dupla y su objetivo es el de generar un proyecto de intervención psicológica preventiva para el saludable desarrollo del vínculo de apego entre padres e hijos en el marco de la atención temprana.

Enfoque del análisis: Para este análisis se reposicionarán los planteos del trabajo considerando la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor de Chokler. Se hará especial énfasis en los organizadores del apego, exploración y comunicación, ya que fueron los contenidos centrales de este trabajo.

Por otra parte, se analizará desde los postulados de la teoría de la mentalización cómo el enfoque del presente trabajo buscaba generar mentalización en los bebés, en tanto logro del desarrollo. En esta línea, al plantear un registro ABC y hacer énfasis en este durante los talleres planteados, se reflexionará sobre la generación de mentalización en las figuras referentes (padres, en este caso).

Ejes teóricos jerarquizados: Proceso de mentalización (requisitos para un desarrollo adecuado del proceso de mentalización, dimensiones automática-controlada, centrada sobre el sí mismo-centrada en otros y cognitiva-afectiva) y organizadores del desarrollo psicomotor (sub ejes apego, exploración y comunicación).

Análisis: Atención temprana: intervención psicológica preventiva.

Al tratarse de un trabajo realizado durante mi formación como psicóloga, es interesante para la instancia de mi trabajo final integrado de psicomotricidad poder buscar una mirada específica del saber disciplinar sobre una intervención de carácter preventivo. A tal fin, en primer lugar, se priorizarán los planteos de Chokler (1998) sobre los organizadores del desarrollo psicomotor.

Se trató de un trabajo donde se puso la mirada especialmente en la figura del padre, buscando salir del abordaje tradicional de la díada madre-hijo, pretendiendo revalorizar el rol de estos en la crianza y en su función de sostén de la madre. Sin embargo, es notorio cómo el niño quedaba en un segundo lugar, siendo priorizada la figura del padre como un estimulador que debía dar todo a un otro que recibía más o menos pasivamente. Esta forma de pensar al niño se aleja de la posición de la psicomotricidad en la actualidad, donde se entiende a todos los sujetos como participantes activos de su construcción como tales.

La consideración de que el vínculo de apego en sus dos dimensiones determina en cierta medida cómo el niño se aproximará al mundo, conceptualización central para la realización de este trabajo, está dentro de los lineamientos de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor. Esta última es, sin embargo, más amplia, considerando otros aspectos tales como el desarrollo de la comunicación, el logro del equilibrio y los atravesamientos culturales a los que se encuentra sometido el niño en desarrollo y relacionándolos especialmente con la generación del estilo psicomotor del niño. Estos aspectos no fueron tomados en cuenta durante el desarrollo de esta propuesta y sin perjuicio de lo planteado, podrían complementar y complejizar la mirada.

En este sentido, el juego de ajustes recíprocos propios del diálogo tónico, planteados en el marco teórico, pueden constituir parte de las respuestas contingentes de los padres ante las demandas de los niños. La acertada lectura de la gestualidad del niño, la comprensión de sus distintos tipos de llantos y en sí, el conocimiento de su forma de ser y estar en el mundo contribuirán al desarrollo de un estilo psicomotor coherente al sentirse comprendido por el medio significativo.

Por otra parte, también se puede reflexionar en torno al logro del equilibrio como un cuarto organizador del desarrollo psicomotor. En la bibliografía consultada para la realización de este trabajo se señalaba que los padres acompañaban el desarrollo de los bebés desde un

lugar diferente al de las madres. Se los ve como compañeros de juego que, sin descuidar la seguridad de los pequeños, se involucran más en juegos corporales en comparación con las madres, en especial en aquellos que presenten un potencial “riesgo”, como juegos de sostén según Calmels (2010).

En este sentido, los autores consultados para este trabajo referían explícitamente al desarrollo del equilibrio. Considerando los juegos que encontraron privilegiaban padres e hijos en comparación con las madres, los autores señalan que la dinámica de separación e individuación se puede ver privilegiada. Evitando lecturas lineales y absolutistas, la dinámica descrita por los autores puede ser percibida como una fortaleza a la hora de llevar adelante la intervención planteada. Se plantea como objetivo principal el desarrollo de una correcta lectura de las demandas de los bebés, brindando la seguridad física y afectiva necesaria para el desarrollo de la separación. Los aspectos mencionados con anterioridad son de relevancia para la organización del equilibrio del sujeto y, en consecuencia, de su estilo psicomotor.

Por otra parte, se podría leer a la luz de la teoría de la mentalización de Fonagy como una intervención que promueve el saludable desarrollo del proceso de mentalización tanto en los bebés como en sus padres. Por un lado, en relación a los bebés, esta intervención promueve el desarrollo de un apego seguro a través del desarrollo de respuestas contingentes del medio ante sus necesidades. El apego seguro es un elemento fundante para desarrollar una adecuada capacidad de mentalizar, en tanto brindará la seguridad necesaria para explorar con seguridad el mundo mental de los demás y el propio, además del mundo físico.

Es en la obtención de estas respuestas contingentes, reguladas y reguladoras, de los adultos significativos, que el bebé podrá comenzar a transitar por la primera etapa del proceso de mentalización; el modo teleológico. Será gracias a esas respuestas que el bebé comenzará a aprender precisamente que sus acciones tienen una consecuencia en el mundo tanto de los objetos como, principalmente, en el relacional. Con el soporte del medio, comenzará a relacionar su accionar con estados afectivo-mentales, comenzando a construir la intencionalidad de su accionar y por tanto, su conciencia del mismo.

En este sentido, la puesta en palabras que hacen los referentes respecto a las vivencias de los pequeños constituye en sí una construcción del proceso de mentalización. Desde la psicomotricidad se suele priorizar la contención en formato corporal según los planteos de Camps (2008), pero también se contempla, continuando con los planteos de la autora, la contención a través del lenguaje. Estos planteos tienen puntos en común con los postulados

de la teoría de la mentalización en tanto esta plantea que es a través de las palabras que los referentes afectivos metabolizarán la experiencia de los niños. Esto se logra mediante breves relatos de lo sucedido, uniendo causa con efecto y brindando una emoción consonante pero regulada.

Este proceso de contención puede fallar. Por ejemplo, si sostenidamente el referente afectivo presenta una emocionalidad negativa mayor a la del niño, mostrándose desbordado, el bebé se verá también desbordado, no sólo por sus afectos si no también por los del adulto. En esta situación, señala la teoría, se comienza a construir terreno fértil para las dificultades en el control de impulsos, o incluso posibles trastornos de la personalidad. Por el contrario, si el referente desestima la experiencia del niño de manera persistente, no dándole importancia, conteniendo ni acompañando el proceso, tampoco se podrá desarrollar un adecuado proceso de mentalización. En este escenario, se dificultaría la exploración del mundo mental propio y de los demás, así como la conexión con la emoción, por haberse vivido como inaccesibles o irrelevantes.

Por otra parte, el presente trabajo puede ser analizado a la luz de la teoría de la mentalización en relación al trabajo hecho con los padres. Para aumentar la disponibilidad de los referentes afectivos, se implementa un registro ABC a realizar durante la semana para luego llevar al taller y ser analizados. Se buscaba aumentar su capacidad de detectar y reflexionar sobre sus propios estados mentales, conectándolos con estímulos externos y en consecuencia, creando mentalización sobre los mismos. Este aspecto cobra relevancia ya que al poder descentrarse de su propia vivencia emocional al estar adecuadamente tramitada, los padres se pueden encontrar más disponibles para un asertivo intercambio con sus bebés, generando mentalización positiva en los niños a consecuencia de la suya propia.

Se trataría de un tipo de mentalización específica; aquella que implica un proceso consciente, deliberado y por tanto, más costoso en tiempo y recursos cognitivos. El principal beneficio asociado a este tipo de procesamiento es el mayor rango de aciertos del mismo, en especial en situaciones sociales complejas o donde el sujeto se ve invadido por la emocionalidad. Este último parecería ser el escenario que más se aproxima a la realidad de este proyecto.

Viñeta

Asignatura y docente: Profundización en la intervención psicomotriz preventiva y educativa. Docente: Patricia Vázquez.

Título del trabajo y fecha: Indicadores de intersubjetividad. 10/10/2019

Objetivo y contenidos destacados del trabajo: Este trabajo tuvo por fin profundizar en la noción de indicadores de intersubjetividad traída por V. Guerra. A tal fin, después de una atenta lectura del texto del autor se pedía resumir brevemente aquellos indicadores observables en la población del programa de 12 a 24 meses de Experiencias Oportunas en el CAIF “La Grulla”, ejemplificando con situaciones de la práctica.

Fueron desarrollados los indicadores de sincronía afectiva en adelante, culminando con juego simbólico y lenguaje como ejemplos muy esporádicos pero igualmente apreciables en selectas ocasiones.

Enfoque del análisis:

El análisis del presente trabajo se centrará por una parte en los postulados de P. Fonagy y M. Target en cuanto al proceso de mentalización como proceso en sí, y logro del desarrollo. Articulando con la teoría de V. Guerra, se buscará reflexionar sobre el rol del adulto referente en la adquisición de este proceso, trazando paralelismos entre una y otra teoría.

Por otra parte, considerando que para que se de un proceso de inter-subjetividad es necesario que haya al menos dos sujetos en relación significativa, se abordará el presente trabajo desde la mirada de la agresividad en tanto formato de separación y afirmación del self. Se retomarán planteos de Lapierre y Aucouturier en cuanto al manejo de las producciones agresivas, no sólo en relación al rol del psicomotricista, si no también a la construcción del rol de adultos referentes y cómo el psicomotricista, en un encuadre privilegiado como lo es el taller de oportuna, puede acompañar este proceso.

Ejes teóricos jerarquizados:

Proceso de mentalización como logro del desarrollo. Acompañamiento de adultos referentes en el desarrollo de la misma.

Agresividad en tanto forma de separación-individuación, forma de inscribirse en la existencia. Posición subjetivante de la mirada psicomotriz.

Análisis: Intervención psicomotriz preventiva y educativa.

El presente análisis buscará aproximarse a los planteos de Guerra sobre los indicadores de intersubjetividad desde dos teorías que permitirán complejizar la mirada al respecto. Por un lado, se considerará a la luz de los planteos de Lapierre y Aucouturier (1977) en relación a cómo se conceptualiza la agresividad en psicomotricidad, y cómo la misma puede ser gestionada por el psicomotricista. Por otra parte, se interrelacionarán los planteos de Guerra sobre el desarrollo de la intersubjetividad con la teoría de la mentalización según lo desarrollado en el marco teórico, tomando como principal referente teórico a P. Fonagy.

De manera más o menos explícita a lo largo de su obra, Guerra hace acuerdo con la lectura de Lapierre y Aucouturier sobre la importancia de la agresividad para el proceso de separación-individuación. La noción de intersubjetividad de Guerra implica necesariamente la consideración de que hay al menos dos sujetos, separados, pero implicados en una relación significativa. La mirada del psicomotricista reconoce y favorece esta separación, por ejemplo mediante el concepto de agresividad.

En este sentido, la misma da al sujeto la posibilidad de afirmarse como tal, separándose del otro, sosteniendo esa separación y vinculándose desde esa distancia. El autor lo trae especialmente en relación al indicador de intersubjetividad de consciencia reflexiva, instancia en la cual los bebés buscan según el autor ejercer la pulsión de dominio.

Se ejemplifica en el trabajo el caso de L. B., a quien se le atribuyen rabietas por frustración ante momentos de separación. Podría pensarse en realidad que sus “rabietas” constituían formas de autoafirmación, ya que se presentaban ante momentos de separación como de extrema indiferenciación. Es destacable también que se observaban en momentos en los cuales el bebé se mostraba interesado en un cierto objeto, y su referente o bien no parecía notarlo, o le proponía interactuar con otro.

Esta viñeta cobra relevancia al considerar la aproximación que se puede hacer desde la psicomotricidad. Como se dijo con anterioridad, el psicomotricista debe conceptualizar estas “rabietas” como un intento de separación, sostenerlas, regularlas y acompañar a los referentes en la comprensión de su relevancia.

La adquisición y consolidación de la marcha constituyen un mojón de relevancia en el proceso de separación individuación, ya que el bebé adquiere la posibilidad de alejarse y acercarse a su referente de manera autónoma. Acompañado del surgimiento del “no”,

podemos entender esta etapa como una donde se desarrolla fuertemente lo que Lapierre y Aucouturier (1977) refieren como agresividad primaria; aquella que permite al sujeto manifestar sus deseos y defender su postura. La viñeta referida a M, quien en distintos momentos era capaz de decir no tanto verbal como gestualmente a su madre trae un ejemplo de esta capacidad de autoafirmarse y de contrariar el orden establecido. El acompañar a la madre de M en este proceso para que se mantuviese “serenamente disponible”, en términos de Guerra, constituyó un interesante nicho de intervención psicomotriz.

Asimismo, esta viñeta reflexionaba también sobre los juegos de persecución desarrollados entre M y su madre, donde como suele suceder en este tipo de juegos, rápidamente se solía perder quién perseguía a quien, siendo M capaz de investir ambos roles. En este caso podemos decir que estamos ante un escenario de agresividad exteriorizada en un marco socialmente aceptado, ejerciendo la pulsión de dominio. Cabe destacar que cuando se perdía el carácter lúdico de la persecución (por ejemplo si M se angustiaba o agredía a su referente de una manera no lúdica), su madre era capaz de intervenir y sostener un límite en este sentido.

Otros ámbitos que se presentan como ideales para el manejo de las producciones agresivas dentro del marco de los indicadores de intersubjetividad son el lenguaje y el juego simbólico. Elementos propios de un desarrollo avanzado de la función simbólica (Piaget, 1961), constituyen escenarios ideales para poner en juego la pulsión agresiva de manera mediatizada y por tanto, socialmente aceptada.

Respecto al lenguaje, Guerra destaca en su obra la importancia del lenguaje como un mediador de descargas pulsionales. Sin embargo, durante el desarrollo del trabajo se priorizaron otros ejemplos de uso del lenguaje como indicador de intersubjetividad, relacionado principalmente al compartir aspectos significativos de las vivencias del niño o responder ante preguntas de los adultos.

Finalmente, en relación al juego simbólico, dada la edad de los niños del programa de experiencias oportunas, es esperable que el desarrollo de este indicador se encontrase incipiente. Primaba el surgimiento de imágenes mentales traídas en especial en relación a las vivencias de juegos sensoriomotrices, pero al no desarrollarse en una narrativa, por breve que fuese, ni adquirir otras complejidades, no se puede hablar de juego simbólico.

Por otra parte, los planteos de Guerra sobre indicadores de intersubjetividad conjugan muy bien con los planteos de Fonagy y Target en relación al surgimiento del proceso de

mentalización. Muchos de los indicadores de intersubjetividad constituyen o bien elementos propios del desarrollo del proceso de mentalización (por ejemplo la instancia simbólica o “como sí”) o bien nociones muy similares, como ser el planteo de la sintonía afectiva, o la consciencia reflexiva.

Para comenzar, el indicador señalado por Guerra como sintonía afectiva puede ser leído a la luz de la teoría de la mentalización. El responder ante una vivencia intensa del niño, acompañándola en intensidad pero introduciendo otro mediador comunicacional, como puede ser la palabra, constituye un elemento fundante para el desarrollo de la mentalización. Se trata de una instancia de metabolización de la experiencia por parte de los referentes, facilitando la integración de la misma en el psiquismo del bebé. El ejemplo analizado en el trabajo, donde el padre de Z. ponía en palabras las emociones y vivencias de su hija, acompañándola en el afecto de una manera regulada, es un buen ejemplo donde la mentalización se ve favorecida por el acompañamiento brindado por el referente.

Por otra parte, se puede trazar casi una equivalencia entre lo que Guerra plantea como consciencia reflexiva, y el concepto de Fonagy de mentalización, en tanto ambos refieren a la capacidad del sujeto de entrar en contacto con la afectividad de un otro y hacer algo al respecto. Los planteos de la teoría de la mentalización, sin embargo, se pueden entender como un poco más amplio y en consecuencia, complementario, al incluir también la dimensión cognitiva, y la consideración de los propios estados mentales y afectivos.

En este sentido, la viñeta de L. B. en relación al desarrollo de la consciencia reflexiva en este niño presenta particularidades interesantes. Al tratarse de un niño con presunción de trastorno del espectro autista, el desarrollo del proceso de mentalización se veía fragilizado especialmente en ciertos aspectos relacionados al desarrollo de la teoría de la mente.

Continuando con los planteos de Guerra sobre la consciencia reflexiva, el autor señala la transición hacia el self verbal como un elemento central para el desarrollo de la misma. En absoluta consonancia con los planteos de la teoría de la mentalización hechos por Fonagy, la posibilidad de contactar con los estados emocionales y mentales de un otro desde la empatía y la comprensión dependen en gran medida de la posibilidad de poner en palabras las vivencias, integrando distintos canales sensoriales de información, es decir, en planteos de Guerra, lograr la transición hacia el self verbal. Como señala Guerra, este es un proceso muy sensible a la intervención del adulto, con sus aspectos positivos en caso de que sea una

intervención descentrada, y sus consecuencias negativas cuando implica una invasión de las vivencias del niño por parte del interés del referente adulto.

La teoría de la mentalización reconoce como vitales estas intervenciones del adulto, sin embargo. Refiere su relevancia en tanto metabolizan la experiencia del niño por él ya que su aparato psíquico, aún inmaduro, no es capaz de ello. Se valen principalmente del lenguaje cargado de afecto para ello, generando así la regulación emocional a través de la integración de la vivencia, reconociendo que estas intervenciones rara vez logran ser perfectas. Por el contrario, recuerdan los planteos de Winnicott en relación a la madre “suficientemente buena”, brindando un margen de acción para las interacciones.

Viñeta

Asignatura y docente: Formación personal por vía corporal, comunicación y creatividad. Docente: Karla Capiello.

Título del trabajo y fecha: Raconto de vivencias significativas de sala el día 08/05/2019 a partir de la actividad “handball cola”.

Objetivo y contenidos destacados del trabajo: El objetivo de este trabajo fue reflexionar sobre las vivencias de sala a partir de la actividad “handball cola” que fueron entendidas como significativas. La actividad consistía en jugar al handball en dos equipos, sin levantar la cola del suelo, buscando hacer gol en el aro del equipo contrario. Se trató de una actividad que me puso en contacto directo con mis reparos ante el despliegue de la agresividad de otros, y mi dificultad para contactar con la mía propia. Pude, sin embargo, percibir la transición hacia las posibilidades de comunicación y acuerdo una vez producida la descarga inicial.

Enfoque del análisis: Para el presente análisis se buscará dar una mirada disciplinar sobre el concepto de la agresividad, considerando el manejo de las producciones agresivas en sala desde los postulados de Aucouturier y Lapierre. Se retomará el valor comunicacional de la misma, así como su función de inscripción en la existencia.

Por otra parte, se reflexionará sobre el pasaje al acto desde los postulados de la mentalización de Fonagy y Target. Asimismo, se buscará integrar la importancia del lenguaje en la regulación emocional de la vivencia como un elemento central del desarrollo de la empatía en el psicomotricista.

Ejes teóricos jerarquizados: Para el análisis de este trabajo se priorizarán los ejes teóricos de proceso de mentalización. En esta línea, se abordará la noción de pasaje al acto en tanto contenidos no mentalizados y en apariencia, “agresivos”. Se abordará la relevancia de favorecer este proceso en la formación del psicomotricista en tanto forma de desarrollo de autorregulación.

Por otra parte, se abordará el manejo de las producciones agresivas en psicomotricidad, buscando comprender su significado y repensando formas de abordar este fenómeno interaccional desde una mirada psicomotriz.

Análisis: Formación personal por vía corporal: comunicación y creatividad.

El presente análisis se enfocará en las vivencias de sala a partir de la actividad “handball cola”. La misma se da en el marco de una sesión de “formación personal por vía corporal: comunicación y creatividad”, donde en dos equipos se procedió a jugar al “handball cola”, con la premisa de hacer gol en el aro del equipo contrario, recordando las reglas de la sala.

Se buscará analizar la actividad desde los postulados en relación al manejo de la agresividad en psicomotricidad; su función comunicacional y la posibilidad de transitar hacia el acuerdo. Por otra parte, retomando los planteos de la teoría de la mentalización, se reflexionará en relación al acting-out y la importancia del desarrollo de autorregulación por parte del psicomotricista.

Partiendo de los planteos de la teoría de la mentalización desarrollados en el marco teórico, se puede repensar el presente trabajo en relación a la autorregulación emocional. Esta es una habilidad a ser desarrollada durante la formación personal del psicomotricista para el ejercicio de su rol en los distintos ámbitos de intervención. Asimismo, se puede pensar que en el ejercicio de dicho rol, el psicomotricista puede ser un agente promotor de este proceso con las distintas poblaciones objetivo de su intervención.

En consecuencia, surge como relevante durante la formación personal del psicomotricista que este se vea expuesto a situaciones que le desafían en este sentido. La mentalización en tanto proceso relacionado a la autorregulación posee bases neurales específicas que lo sustentan, y es a su vez construido en un medio de relación con otros significativos.

Considerando este último punto, podemos pensar esta actividad como una forma de generar mentalización. A través de la consigna de la actividad se generaron distintas dinámicas afectivas, que requerían por un lado autoafirmación y por el otro, cuidado del otro. Percibir tanto las propias acciones como las de los demás como intencionales, basadas en insumos externos e internos, facilita una mayor comprensión de las mismas. El aumento de la comprensión de las propias acciones lleva necesariamente a la autorregulación.

Se trataba de un escenario propicio para que se dieran, en palabras de Lecours y Bouchard (1997) situaciones de pasaje al acto, es decir, impulsos disruptivos sin mediación cognitiva. Al transitar estas vivencias y poder posteriormente generar una reflexión al

respecto (sea al momento de realizar los relatos para el portfolio o bien en la instancia de salón), generando unión entre vivencias corporales, emociones y cogniciones, se puede decir que se está generando mentalización.

La pregunta implícita en esto es por qué sería relevante para el psicomotricista entrenarse en este proceso. La posibilidad de autorregularse es central para el quehacer psicomotriz en los distintos ámbitos de intervención, pues se puede entender que está en la base de lo que, retomando palabras de Rogers tantos autores de psicomotricidad han referido como “descentrarse hacia el otro”. De esta forma, y retomando los planteos de Camps (2008), el psicomotricista puede abordar las distintas situaciones considerando las dinámicas de transferencia y contratransferencia pero sin actuarlas, interviniendo así desde la formación profesional.

En cuanto a las vivencias de sala, entiendo que en ese momento percibí la agresividad de mis compañeras como “poco mentalizada”, prácticamente en una situación de pasaje al acto. En un segundo momento de reflexión al respecto, y con distancia emocional, considero que se trataba más bien de un escenario catártico, en términos de Lecours y Bouchard (1997). No se observó una completa falta de consideración del otro, sino que se pudo investir y jugar el impulso dentro de las reglas pautadas. Esta instancia de posterior reflexión sobre mis propias vivencias de sala es un claro ejemplo de continuación del desarrollo del proceso de mentalización.

Por otra parte, estos aspectos de las vivencias de sala pueden relacionarse con el manejo de las producciones agresivas en psicomotricidad. Como se señala en el marco teórico, la agresividad puede ser entendida como un pedido de comunicación, el cual al ser habilitado puede transitar hacia un ámbito simbólico y permitir, en consecuencia, llegar al acuerdo. De esta manera, aprender a jugar los componentes de la agresividad surge como un elemento relevante de la construcción del rol del psicomotricista.

La actividad de “handball cola” constituye un ejemplo de una manera de jugar la agresividad de manera mediada, reglada y simbólica. Considerando los planteos de Lapierre y Aucouturier (1997), se pudieron observar durante el juego situaciones de agresividad exteriorizada y situaciones de agresividad inhibida.

En este sentido, en el caso de la agresividad exteriorizada se habilitó por parte de la coordinación de la actividad el descargarla de una manera mediatizada. Se acompañó desde el rol de la coordinación mediante verbalizaciones y recordando las reglas del juego, es decir,

conteniendo la pulsionalidad. A consecuencia de esa habilitación y contención se puede apreciar el tránsito de un momento inicial de pulsionalidad poco mediatizada a una instancia posterior, de trabajo en equipo, desarrollando estrategias comunes.

Por otro lado, entiendo que se puede identificar en mis vivencias personales una agresividad inhibida. Tras reflexionar al respecto, noto claramente el temor a mi propia agresividad, y en consecuencia, el repliegue durante la actividad. Aún cuando logré desenvolverme, recuerdo malestar e hipervigilancia de mis movimientos.

La contención brindada por la coordinadora de la actividad fue de suma importancia para habilitar la descarga y contener aquellas producciones que se asemejaban más a un pasaje al acto. Este marco de seguridad, retomando lo planteado en el marco teórico, fue lo que habilitó en mí la posibilidad de desplegarme y autoafirmarme, animándome a invertir mi propia agresividad sin temor a ser tomada por esta y generar un daño a otros o a mí misma.

Viñeta

Asignatura y docente: Intervención psicomotriz terapéutica con jóvenes, adultos y adultos mayores. Docente: Karla Capiello.

Título del trabajo y fecha: Planificación de sesión. Fecha: 18/11/2020

Objetivo y contenidos destacados del trabajo: Este trabajo consta de una serie de propuestas para el abordaje clínico individual de una usuaria de diecinueve con mielodisplasia de implantación baja. Asimismo presentaba elementos que hacían pensar en un diagnóstico de psicosis paranoide. El objetivo principal del mismo era buscar entablar un diálogo con la usuaria, vehiculizado especialmente por el material (barro), así como habilitar la descarga de agresividad, elemento que aparecía obturado en ella para finalizar con una construcción conjunta.

Enfoque del análisis:

Se buscará reflexionar en relación al sustento teórico del diálogo tónico como organizador del desarrollo en tanto formato primario de relacionamiento. Se plantearán también lineamientos en relación a las posibilidades de exploración que presentaba la usuaria y cómo se buscaban enriquecer a través de la intervención. En este sentido, dada la patología orgánica de la usuaria, se buscará reflexionar sobre la importancia del organizador equilibrio.

Por otra parte, en relación al eje que refiere a posición clínica y manejo de las producciones agresivas, se buscará reflexionar sobre la mirada que se planteaba en el presente trabajo en relación a las posibilidades de la usuaria. Asimismo, se buscará ahondar en el por qué sería relevante destrabar la agresividad en esta usuaria, buscando otros registros para la misma.

Ejes teóricos jerarquizados:

Posición clínica y actitud terapéutica: manejo de las producciones agresivas.

Teoría de los organizadores del desarrollo: exploración, comunicación, equilibrio.

Análisis: Intervención psicomotriz terapéutica con jóvenes, adultos y adultos mayores.

En el presente apartado se analizará una planificación de sesión de clínica psicomotriz de adultos a la luz de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor y en relación a la posición clínica en psicomotricidad respecto al manejo de las producciones agresivas. Como se señaló en la viñeta, se trata de una planificación para una usuaria joven con diagnóstico de mielodisplasia y de psicosis paranoide. En consecuencia, abordar aspectos propios de la organización tónico-posturo-motriz desde un enfoque vincular, apuntando al intercambio y el acuerdo surgen como elementos centrales.

Cabe destacar también que la usuaria se presentaba distante en relación a afectos negativos, contactando brevemente en situaciones que se asimilaban al pasaje al acto. Así, abordar la expresión de las emociones, contactando especialmente con el enojo y la agresividad parecía un elemento relevante con el objetivo de contactar con la emoción, generar una descarga y disponerse de esa manera al vínculo y al acuerdo con un otro.

En primer lugar, respecto a la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor, el primer elemento a considerar es la posibilidad de exploración presentada por la usuaria. Según los planteos de Chokler, la posibilidad de explorar el mundo (material y mental, podríamos pensar) es un elemento que se da en conjunto con la seguridad afectiva. Dicha seguridad se puede dar por hecho considerando que se logró construir una relación terapéutica con la usuaria. La exploración sensorial de un elemento con propiedades terapéuticas propias, como lo es el barro, es un puntapié inicial para continuar intercambiando y explorando, acompañado de la presencia reasegurante del terapeuta.

La comunicación constituye el objetivo central de la presente planificación. Esto se debe al cuadro psicológico presentado por la usuaria (psicosis paranoide), donde se ve especialmente vulnerada la disposición al intercambio con el otro. Los mediadores de comunicación no verbales transmitían muy especialmente un aumento del tono en la usuaria (mímica facial expresiva pero con cierta rigidez, ojos muy abiertos y con una mirada muy dirigida y sostenida, boca apretada o con una sonrisa fija), impactando en el tono de relación. Presenta una limitada capacidad de descentración y un escaso contacto con la propia afectividad a pesar de la visible intensidad de la misma. Así, se ve dificultado el intercambio con el otro.

Mediatizar con un material maleable surge como una forma de facilitar el intercambio comunicacional. La elevación tónica presentada por la usuaria podía ser dirigida a la manipulación del material, que por un lado ofrece una cierta resistencia. Con un cierto esfuerzo y continuidad de manipulación, sin embargo, el mismo cede, siendo preparado así para el trabajo individual, y para el intercambio con la terapeuta. Al referir a un elemento externo, con menor investimento afectivo, se puede pensar que la descentración necesaria para entrar en diálogo con un otro en un interjuego de encuentros y desencuentros podría verse facilitada.

Por su parte, el organizador referente al equilibrio adquiere una relevancia particular en este caso. Al tratarse de una usuaria con mielodisplasia de implantación baja, presentaba una organización tónico postural particular. Su equilibrio estático y dinámico se observaban vacilantes, con base de sustentación aumentada (bastones canadienses), necesitando de reacciones de reequilibración más marcadas para lograrlos. El tono de base, de acción y de relación se observaba aumentado, presentando poca capacidad de fluctuación tónica y en consecuencia, dificultades para alcanzar posturas y movimientos equilibrados.

En este sentido, es relevante considerar que las distintas propuestas planteadas en algún punto abordaban indirectamente la temática del equilibrio, considerando la estrategia de rodeo. El objetivo de la actividad apuntaba a la comunicación y el intercambio, por lo que considerar cómo el equilibrio afecta la disponibilidad para el intercambio con un otro, en la línea de los planteos de Chokler (1998) es un aspecto relevante.

Se trata de una planificación cuyo objetivo principal era facilitar la descarga de pulsiones agresivas de parte de la usuaria, quien se mostraba reacia a contactar directamente con ese aspecto de sus vivencias. Esto se observaba tanto en su discurso, donde se refería despectivamente a personal del centro para luego comenzar una escalada en su emocionalidad, apreciable en su tono de voz cada vez más elevado y en su gestualidad facial, donde también se apreciaba una elevación del tono, significativa apertura de ojos y contracción de la mandíbula. Al preguntarle por su afectividad, sin embargo, ella refería sentirse calma. Considerando el diagnóstico psicológico de la usuaria podemos pensar que esta presentaba dificultades para contactar con su emocionalidad al vivirla como muy intensa y destructiva, siendo necesario en consecuencia restringir su expresión y no contactando con la misma.

En este sentido, se puede pensar que se trata de una intervención para lo que Lapierre y Aucouturier (1997) denominan agresividad introvertida o inhibida donde, mediatizando con un material (barro) se proponía ejercer la pulsión de dominio para luego entrar en un intercambio comunicacional. El objetivo de tal actividad era por una parte contactar con aspectos de emocionalidad negativa de manera lúdica y simbólica, para luego llegar a un acuerdo a través de una construcción conjunta.

Para que esto fuese posible es necesario retomar los planteos hechos en el marco teórico respecto a la posición clínica en psicomotricidad en relación al tratamiento de las producciones agresivas. La consideración de la seguridad, física y simbólica, constituye un elemento central del abordaje psicomotriz en sí, y en especial en relación a la inhibición de producciones agresivas. En el caso a analizar, la seguridad en la relación terapéutica cobra una especial relevancia considerando las características de la usuaria.

Tal aspecto se puede ver por ejemplo en la progresión de las actividades planteadas, donde la implicancia corporal y afectiva comenzaba siendo reducida e iba aumentando conforme avanzaba la planificación. Las posibilidades de generar pequeños cambios para dar un mayor ajuste a la consigna según la situación, manifestación de la flexibilidad necesaria en el ejercicio del rol del psicomotricista, también puede ser visto como una forma de cuidar la seguridad del usuario, adaptándose a sus necesidades.

La aceptación de sus producciones agresivas, validándolas y acompañándolas es otra forma de dar esa contención. En este sentido, el material fue elegido de manera que no solo pudiese suscitar la descarga de agresividad por parte de la usuaria, si no también como una forma de hacer sostenibles y compartibles estas producciones por parte de la terapeuta.

Este último aspecto cobra relevancia considerando los postulados del abordaje psicomotriz. El mismo, según lo señalado en el marco teórico referente a la posición clínica en psicomotricidad, implica que la intervención se lleva adelante desde lo vincular. De esta manera, es relevante considerar cómo cada psicomotricista puede sentirse más cómodo trabajando, especialmente con qué materiales, y cómo puede valerse de estos para estar más disponible y ser más efectivo en su intervención singularizante

Viñeta

Asignatura y docente: Intervención psicomotriz terapéutica en la infancia. Docente: Gabriela Paolillo.

Título del trabajo y fecha: Informe de evolución. Fecha: 03/11/2020.

Objetivo y contenidos destacados del trabajo: El objetivo de este trabajo fue informar sobre el proceso de A. durante los meses de Agosto a Noviembre en la intervención psicomotriz terapéutica. Se busca conceptualizar el caso, planteando una aproximación diagnóstica (inestabilidad psicomotriz), articulando con antecedentes relevantes. Se informan elementos a destacar de su proceso en relación a los objetivos terapéuticos planteados, así como fortalezas y debilidades del niño. Finalmente, se plantean aspectos a continuar trabajando, así como derivaciones a otros profesionales de la salud.

Enfoque del análisis:

El presente análisis se apoyará en los planteos de Fonagy recogidos en el marco teórico sobre mentalización. En el trabajo se plantea como un objetivo del tratamiento el favorecer aspectos de la regulación emocional tales como la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera. Consecuentemente, en el presente análisis se considerará cómo estos objetivos pueden ser alcanzados desde lo planteado por la teoría de la mentalización.

Por otra parte, también se retomarán los planteos de Chokler respecto a los organizadores del desarrollo. Se hará énfasis en el desarrollo del apego y la capacidad de exploración como elementos del proceso de separación-individuación. La comunicación se abordará desde el diálogo tónico y la contención corporal, elemento muy demandado en el caso de A. Finalmente, se hará referencia al equilibrio como un cuarto organizador del desarrollo psicomotor, considerando que su desarrollo condiciona la disponibilidad del sujeto para interactuar con el medio.

Ejes teóricos jerarquizados:

Proceso de mentalización como logro del desarrollo que debería ser objetivo de la psicomotricidad alcanzar en tanto forma de autorregulación emocional.

Organizadores del desarrollo psicomotor; apego, comunicación y equilibrio.

Análisis: Intervención psicomotriz terapéutica en la infancia.

Para el presente análisis se tomarán los planteos de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor de Chokler, haciendo especial énfasis en el apego, la comunicación y el equilibrio, para reflexionar sobre la presentación de A. al momento del informe de evolución. Por otra parte, se analizará desde la perspectiva de la teoría de la mentalización, haciendo especial énfasis en la construcción de la autorregulación, y en cómo este debe ser un trabajo en los distintos contextos de desarrollo del niño.

Uno de los objetivos terapéuticos en el caso de A. constó en favorecer el proceso de separación-individuación. Si bien la referente teórica de esta temática es M. Malher (1990), se puede pensar también desde la teoría del apego como la conceptualiza Chokler (1988). En esta línea, el trabajo con la familia, especialmente con referentes afectivos como por ejemplo su madre, surge con especial relevancia.

En relación con el organizador del apego podemos pensar la necesidad de contención corporal como una etapa previa y necesaria para la posibilidad de separación. A. se presentaba como un niño que, habiendo entablado un vínculo con un referente disponible, demandaba con frecuencia contención corporal estrecha para luego poder disponerse al intercambio y a la simbolización. Esto nos puede llevar a pensar en un proceso de separación-individuación fragilizado, así como en un vínculo de apego particular, que el niño replicaba con los terapeutas en la sala de psicomotricidad, demandando una determinada seguridad para poder investir el espacio de la sala y jugar.

En cuanto a la presentación de la comunicación en el caso de A., es relevante hacer una serie de consideraciones. Por un lado, se puede dar una lectura de mayor profundidad a la demanda de contención corporal de A. entendiéndola como un formato de diálogo tónico. En este sentido, se puede pensar que es a través del contacto con un otro, regulado y regulante, que A. podría contactar con sus propias vivencias a nivel tónico emocional y desde ese lugar, continuar construyendo su autorregulación.

Por otra parte es relevante mencionar en relación al caso de A. las dificultades en la comunicación verbal. En este sentido, A. demostraba una riqueza a nivel de la comunicación no verbal, en especial en relación a la gestualidad y la mímica facial. Al constituir una fortaleza personal de A., la comunicación no verbal es un elemento relevante a la hora de la intervención.

En relación al diálogo tónico como fue descrito en el marco teórico, retomando los planteos de Ajuriaguerra (1977), constituye un elemento central en la intervención con A. El niño demandaba implícitamente la contención corporal más o menos directa en distintas ocasiones. El poder brindarle esa contención y luego acompañarlo en el tránsito hacia una mayor autorregulación con estrategias propias se configura como un objetivo de relevancia en el caso de A.

Este objetivo implica tanto el trabajo en sala como el abordaje familiar, en especial en relación a su madre, quien refiere con frecuencia necesitar “abebotarlo”, anticipándose a su demanda y ejerciendo un rol de traductora entre el niño y el resto del mundo. Acompañar a la referente afectiva principal de A. en el proceso de contenerlo para luego acompañar, facilitar y sostener la separación, construyendo nuevas formas de comunicación con el niño que pueda replicar en otros contextos es un elemento fundante del abordaje familiar.

Respecto al equilibrio, considerado desde los planteos de Chokler, en el caso de A. podemos decir que no se encontraban dificultades de origen orgánico. A. presentaba movimientos dirigidos a metas que lograba desarrollar sin interrumpir la melodía cinética, sosteniendo en consecuencia tanto un equilibrio estático como dinámico, pudiendo incluso calificarlo como un niño hábil.

Su cuadro de inestabilidad psicomotriz, sin embargo, se manifestaba claramente en momentos de tensión afectiva, como por ejemplo situaciones de transición. Las mismas a A. le resultaban particularmente frustrantes, y sus movimientos se veían alterados, presentando inestabilidad postural y a nivel de los movimientos globales y finos, mayor imprecisión. En tales situaciones, su disponibilidad para interactuar con el medio se veía notoriamente descendida, centrándose en sus intereses en exclusiva y dejando de lado a adultos y pares por igual. En otras situaciones en sala que implicasen también gran investimento de carga afectiva, por ejemplo al momento de jugar angustias arcaicas, el movimiento de A. nuevamente presentaba signos de inestabilidad psicomotriz, siendo más impreciso.

Por otra parte, es interesante retomar los planteos de Fonagy sobre la mentalización como un logro del desarrollo. Los postulados de esta teoría implican una mirada complementaria en relación a la intervención para ayudar a generar autorregulación emocional y tolerancia a la frustración.

En el caso de A se puede decir que había alcanzado dicho logro, pues accedía al juego simbólico, era capaz de integrar a otros en su juego y se podía inferir que lograba ver los

estados mentales propios y de los demás como intencionales en general. En algunos momentos que desafiaban a A., sin embargo, se puede pensar que este proceso flaqueaba, necesitando del apuntalamiento externo para sostenerse. De esta manera, acompañar a A y a su familia en el desarrollo de la capacidad de espera y la tolerancia a la frustración se configuraban como un objetivo de la intervención psicomotriz.

Respecto al trabajo con el niño durante las sesiones de psicomotricidad, desde un acompañamiento empático de sus demandas se puede favorecer la autorregulación emocional. La contención, tanto corporal como a través del lenguaje, puede favorecer el desarrollo de la capacidad de espera y la tolerancia a la frustración. El sostén que se pueda brindar desde el terapeuta psicomotriz para favorecer el procesamiento de la experiencia, poniendo en palabras la vivencia del niño y acompañándolo corporalmente durante la misma, es clave para alcanzar los objetivos planteados.

En cuanto al abordaje familiar, se propone acompañar a las figuras referentes de A., en especial a su madre, en el proceso de sostener la autorregulación del niño. Se hace especial énfasis en acompañar el proceso de separación-individuación en el trabajo analizado. Sin embargo, este proceso también puede ser analizado desde la perspectiva de la teoría de la mentalización. Al acompañar a los referentes, especialmente a la madre de A., en generar una mayor autorregulación para ella misma, podemos pensar que podrá acompañar el proceso de separación-individuación de A. de una manera más descentrada, en especial considerando que se trataba de una madre con muchas preocupaciones por sus hijos y con una fuerte necesidad de “tenerlos bajo el ala”, en palabras de la misma.

Perspectivas de futuro

En relación a mis perspectivas a futuro, me gustaría dedicarme al ámbito académico y práctico, continuando en ayudantías tanto en las prácticas como en formación personal por vía corporal, así como en cursos teóricos, para eventualmente ejercer un rol docente por mi cuenta. Respecto al ámbito más puramente académico, también me inclino por la construcción conjunta de saberes y la reflexión, contribuyendo al desarrollo teórico de la disciplina. En este último punto, considero que mi fortaleza personal en relación a la escritura académica será sin duda un elemento que favorecerá mi desempeño en este sentido.

En cuanto al ejercicio práctico de la psicomotricidad, ingresé a la carrera con la intención de dedicarme a las poblaciones más jóvenes, en especial niños y bebés. Tras haber atravesado la formación, mi interés se amplió, incluyendo el trabajo con adultos tanto en prevención como en clínica, pero siendo de todas maneras el abordaje infantil el centro de mi interés actual.

En este sentido, el abordaje que posibilitan los centros CAIF concentra varios de mis intereses. Por un lado, el abordaje desde una mirada contextual, apoyándome en mi formación en sistémica, abordando a la díada desde una mirada más integral. Conservando la mirada crítica, me gustaría tener la oportunidad de analizar y repensar junto al posible equipo del CAIF, algunas cuestiones que actualmente me generan dudas, como el trabajo sobre depresión materna y cómo esta puede impactar en el desarrollo del niño. El abordaje considerando los aspectos de la pobreza como un gran estresor con impacto a nivel global en el desarrollo del niño y de la familia, es otro punto de interés para mi en mi futuro ejercicio profesional.

Finalmente, debo señalar que el formato más clásico de intervención psicomotriz preventiva y educativa es aquel en el que me siento más cómoda, y donde me proyecto con mayor firmeza para comenzar mi ejercicio profesional. Por un lado, ha sido el contexto en el cual he generado más experiencia al haber hecho mi ayudantía honoraria en el jardín 311 con población de tres, cuatro y cinco años. Por otra parte, es el contexto en el cual tomé consciencia de mi fortaleza personal en relación a la narración oral. Si bien la he ido desarrollando en otros ámbitos de intervención también (en especial en relación a la clínica de adultos, tanto psicomotriz como psicológica), es en este contexto, con las edades antes señaladas, donde considero que tiene una mayor repercusión al colaborar con el desarrollo de

la función simbólica así como en la elaboración de las distintas angustias y preocupaciones propias del grupo..

La clínica, por su parte, es un elemento que sé que me va a desafiar a diario, tanto en el trabajo con niños como con adultos, en cuanto a la búsqueda de la especificidad de la práctica psicomotriz. En ambos casos, sin embargo, las poblaciones más severas, como los casos de psicosis o trastornos del espectro autista, son las que me atraen para desempeñarme profesionalmente. Respecto a la clínica infantil, es más de mi interés trabajar con niños que con bebés. Esto se debe a que mi experiencia práctica ha sido principalmente en relación a niños escolares, donde la contención a través del lenguaje surgía como una posibilidad con mayor fuerza que en relación a bebés.

Por otra parte, considero poseer herramientas para el trabajo con la familia, y en parte también con la institución educativa en tanto implican los contextos de desarrollo inmediato de los niños. El acompañamiento a la familia durante el proceso terapéutico, así como la construcción conjunta de saberes y estrategias para hacer frente a los desafíos de la clínica son aspectos centrales en este tipo de trabajos a mi parecer, y la formación en psicología me ha ayudado a transitarlos de una mejor manera.

Continuando con el trabajo con poblaciones adultas, me veo ejerciendo el rol de psicomotricista en abordajes preventivos. El abordaje preventivo de “cuidar al cuidador” es un elemento central de mi interés en el ejercicio práctico en los distintos ámbitos de intervención. Sería de mi interés participar desde talleres psicocorporales para maestras, abordando por ejemplo el cuidado de la postura, hasta abordajes preventivos de síndrome de quemado en distintas poblaciones que ejerzan tareas de cuidado.

Bibliografía

- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona, España: Editorial científico médica.
- Aucouturier, B. (2011). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: GRAÓ.
- Badoud, D., Prada, P., Nicastro, R., Germond, C., Luyen, P., Perroud, N. & Debbané, M. (2018). Attachment and reflective functioning in women with borderline personality disorder. *Journal of personality disorders*, 32(1). 17-30.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Cal, C. (2008). *Psicomotricidad clínica en la infancia. Aportes para un diálogo interdisciplinario*. Psicolibros - Montevideo, Uruguay.
- Calmels, D. (2004) *El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Buenos Aires, Argentina: Cooperativa El Farol.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Camps, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 62 (22,2), 123-154
- Chokler, M. (1997). Psicomotricidad operativa. *Entre líneas*, (2). 6-9.
- Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Cinco.
- De Aretio (2000). *Había una vez... el recurso de la narración oral en la sesión de psicomotricidad*. Madrid: Miño y Dávila.
- De Ajuriaguerra, J. (1977). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona. España: Editorial Msson.
- Fonagy, P., Luyten, P. & Bateman, A. (2015) Translation: Mentalizing as Treatment Target in Borderline Personality Disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 380–392.
- Fonagy P., Luyten P., Moulton-Perkins A., Lee Y.W., Warren F., Howard S,... Lowyck, B. (2016) Development and Validation of a Self-Report Measure of Mentalizing: The

Reflective Functioning Questionnaire. *PLoS ONE*, 11(7). 1-28

doi:10.1371/journal.pone.0158678

Fonagy, P., Luyten, P. & Strathearn, L. (2011). Borderline personality disorder, mentalization and the neurobiology of attachment. *Infant mental health journal*, 32(1), 47-69.

Fonagy, P. & Target, M. (1996a) Jugando con la realidad: I Teoría de la mente y desarrollo normal de la realidad psíquica. *Libro anual de psicoanálisis*, 77(217), 11-26.

Fonagy, P. & Target, M. (1996b) Jugando con la realidad: II El desarrollo de la realidad psíquica desde una perspectiva teórica. *Libro anual de psicoanálisis*, 77(459), 65-85.

Fonagy, P. & Target, M. (1997) Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.

Fonagy, P. & Target, M. (2001) Playing with reality: III. Persistence of dual psychic reality in borderline patients. *International Journal of Psychoanalysis*, 81, 853-73.

Freeman, C. (2016) What is mentalizing? An overview. *British Journal of Psychotherapy*, 32(2), 189–201. DOI: 10.1111/bjp.12220.

González, L. (2005). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. EDUTREF Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero.

Guerra, V. (2009). “Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé”. Uruguay, Montevideo.

Guía de Léxico y Semántica (s/f). 5, 77-94. Extraído de:

<https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448150007.pdf>

Kim, S. (2015). The mind in the making: Developmental and neurobiological origins of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 356–365.

<http://dx.doi.org/10.1037/per0000102>.

Køster, A. (2017). Mentalization, embodiment and narrative: Critical comments on the social ontology of mentalization theory. *Theory & Psychology*. 1-19.

Laplanche, J. & Pontalis, JB. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
<http://dx.doi.org/10.1037/per0000117>

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona. Editorial científico médica.

Lecours, S. & Bouchard, M.A. (1997) Dimensions of mentalization: outlining levels of psychic transformation. *International Journal of Psychoanalysis* 78, 855–75.

- Lesage, B. (2012). Tono, postura, verticalización y estructuración del sujeto. Extraído de <https://www.scribd.com/document/458886451/B-Lesage-Articulos>.
- Levin, L. s/f. El diálogo tónico postural. La trama del cuerpo y el lenguaje. *Revista de psicomotricidad*. Extraído de <http://revistadepsicomotricidad.blogspot.com/2014/04/el-dialogo-tonico-postural-la-trama-del.html>
- Luyten, P. & Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 366–379.
- Malher, M. (1990). *Separación-individuación*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Marszal, M. & Góska, D. (2015). The regulative function of mentalization and mindfulness in borderline personality organization. *Current issues in personality psychology* 3(1), 51-63.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, DF: Fondo de cultura económica
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a ‘theory of mind’? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20; discussion 20-71 DOI: 10.1017/S0140525X02000018.
- Ravera, C. (2001). Una revisión crítica de la Psicomotricidad como disciplina. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (4), 5-12.
- Roldán, E. (1996). *De la aptitud y la actitud*. En Crónicas clínicas en relajación terapéutica y psicomotricidad. Universidad nacional de Quilmes.
- Rogers, C. (1971). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*, Barcelona. Editorial Paidós.
- Romano, S., Novoa, G., Gopar, M., De León, B., Ureta, C. y Frontera, G. (2007). El trabajo en Equipo: Una mirada desde la experiencia en Equipos Comunitarios de Salud Mental. *Revista de Psiquiatría Uruguaya*, 71(2), 135-52.
- Ruiz de Velasco, A. (2002). La unión-separación, un proceso clave en la construcción de la identidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*. 8, pp. 39-50.

- Serrabona Mas, J. (2002) Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5, 63-76.
- Tuzzó, R. (2004). Abordaje interdisciplinario en la salud y en la educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (13), 21-40.
- Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la Teoría de la Mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1-12.



Universidad
Católica del
Uruguay

Universidad Católica del Uruguay

Facultad de Psicología

Propuesta Psicológica Preventiva

Docente: Daniel Rivero

Entrega grupal

Sofia Berretta, Agustina Cappelletti

15 de Junio de 2018

Índice

| | |
|-------------------------------------|----|
| Introducción..... | 2 |
| Marco teórico..... | 4 |
| Desarrollo de la propuesta..... | 10 |
| Reflexiones finales colectivas..... | 17 |
| Reflexiones finales personales..... | 19 |
| Referencias..... | 21 |
| Anexos..... | 22 |

Introducción

El tema a abordar en el presente trabajo será el desarrollo del apego entre el bebé y su padre, buscando realizar una intervención fomentando puntualmente el desarrollo de un apego seguro con esa figura. La elección del tema se dió porque, de acuerdo con numerosos escritos teóricos, entendemos que el desarrollo de un apego seguro es la base para el desarrollo psíquico y vincular igualmente sano en un niño.

Consideramos que es de especial relevancia enfocar nuestra intervención hacia la figura paterna ya que muchas veces no es suficientemente tomada en cuenta, como la abundante literatura enfocada a la madre, pero no al padre, refleja. Además, estudios recientes destacan la importancia del activo involucramiento de la figura paterna en el adecuado desarrollo global, y sobre todo, en el desarrollo emocional, del niño.

La franja etárea comprenderá niños entre 12 y 18 meses de vida, puesto que busca ser una estrategia de prevención primaria. Consideramos que al tratarse de una estrategia de evaluación-intervención, nos permitiría, además, realizar una temprana detección de situaciones de riesgo para su adecuada derivación.

Nos inspiraremos en la intervención planteada por Bernard, K. Meade, E. B. & Dozier, M. en su artículo "Parental synchrony and nurturance as targets in an attachment based intervention: building upon Mary Ainsworth's insights about mother-infant interaction" para realizar la nuestra. Si bien su población objetivo eran infantes que habían sufrido una adversidad temprana, consideramos que puede ser adaptada a una población no clínica para fomentar el desarrollo de un apego seguro.

Agregaremos además en nuestra intervención instancias de psicoeducación sobre el apego, la relevancia del mismo y la importancia de que el sostenimiento del niño sea compartido por ambos padres. Por otra parte, si bien la investigación planteada por los autores desestimaba los autoreportes como medidas fiables para determinar cómo se daban las interacciones cuidador-bebé, sí consideramos que puede ser una herramienta útil a la hora de sostener la intervención en el tiempo. De esta forma, buscaremos fomentar que los padres mantengan una especie de diarios con autorregistros basados en el modelo ABC de A. Ellis (Caro, 2007).

Marco teórico

Para el marco teórico del presente trabajo utilizaremos la teoría del J. Bowlby sobre la relación de apego. Según J. Bowlby, podemos entender el apego como un sistema, compuesto por dos bloques de conductas opuestos pero complementarios, siendo uno de estos el sistema de proximidad (el cual asegura la protección del niño) y el sistema de exploración, que fomenta la adaptación y adquisición de conocimientos en los ambientes desconocidos (Bowlby, 1969, citado de Paquette y Bigras, 2010).

Bowlby señala dos principales funciones para este constructo. La primera función es la de garantizar la supervivencia del niño a través de los cuidados de una figura que está mejor preparada que él para enfrentarse al mundo. La segunda refiere a la posibilidad de proveer de una base segura a los bebés, niños y adolescentes (y en un futuro, adultos, podríamos agregar), la cual les permite explorar el mundo con tranquilidad, puesto que se aprende que se puede retornar a ella y donde se será recibido, contenido y alimentado, tanto física como emocionalmente (Bowlby, 1995).

A nuestro entender, la conceptualización de J. Bowlby sobre apego fue un aporte de gran importancia a la psicología. Este autor nos señala que, al contrario de lo que se creía sobre las conductas de apego en edades posteriores del desarrollo (adolescencia o adultez, por ejemplo), estas no sólo no son regresivas, sino que denotan una salud mental adecuada, dado que refieren a la confianza en que otro podrá asistirme (Bowlby, 1995).

Bowlby recogió una serie de desarrollos del conocimiento humano de distintas áreas, unificando todo en una teoría específica y original, la cual se sustenta “en bases biológicas (sistema conductual de control), sociales (impulso de contacto), cognitivas (registro y representación de las conductas y los vínculos) y dinámicas (significación de las conductas)” (Barg, 2011).

Es importante para la comprensión del concepto hacer la distinción entre conducta y vínculo de apego. Vínculo de apego es aquel “lazo afectivo por las personas que tienen una significación especial en su vida” (Barg, 2011, p. 71).

Este lazo se ve manifiesto en tres aspectos; las conductas de apego, los modelos de trabajo interno y los sentimientos asociados. Por conducta de apego nos referimos a aquellos comportamientos que buscan lograr o conservar la

proximidad de un otro claramente identificado como más capaz que el propio sujeto para enfrentarse al mundo (Barg, 2011). Los modelos de trabajo interno representan el aspecto cognitivo de la relación de apego, siendo algunos de los más importantes la representación mental de la figura de apego, y las expectativas asociadas a ésta, y la representación del sí mismo. Finalmente, también podemos referir a los sentimientos asociados a la figura de apego, al sí mismo y a la relación entre ambos como un componente esencial de la relación de apego (Cantero López, 2007).

Es necesario para que dicho vínculo se conforme la suficiente reiteración de experiencias positivas con el cuidador principal. Para esto podemos referirnos a los conceptos planteados D. Winnicott, de “holding”, “handling” y presentación del objeto.

El holding se relaciona con la posibilidad de la madre de sumergirse en la experiencia de su bebé y de satisfacer las necesidades de éste, permitiendo un desarrollo saludable. Se trata, en sí, de un “sostén” a nivel físico, pero también mental y emocional, ya que la madre se presenta como un espejo de la actividad mental de su niño, devolviéndole la experiencia mental del mismo mejor procesada (Winnicott, 1982).

Por otra parte, el “handling” es un concepto relacionado al anterior, pero que refiere puntualmente al manejo físico que realiza la madre de su hijo durante los momentos de cuidado. Permite, entre otras cosas, que el niño comience a construir su representación mental del límite de su propio cuerpo y los demás objetos (Winnicott, 1982).

Finalmente, podemos referirnos a la presentación del objeto, la cual consiste en la adecuada presentación de objetos cuando el niño los reclama (Winnicott, 1982).

Cuando estas experiencias se van dando de forma suficientemente adecuada en cantidad y calidad a lo largo del tiempo, se puede decir que se va construyendo un vínculo de apego seguro. Dicha construcción presenta distintas etapas.

Bowlby plantea distintas fases para el desarrollo del apego, pudiendo diferenciarlas por las conductas específicas que se observan. Dicho autor establece las siguientes fases: conducta orientacional, conducta de señalamiento, conducta de acercamiento y fase de relación recíproca (Tárraga, 2010).

La fase de la conducta orientacional va desde el nacimiento del niño hasta los tres meses. Se observan conductas como el llanto, la sonrisa, el rastreo visual y las

vocalizaciones, las cuales se pueden catalogar mayoritariamente como reflejas. Estas conductas permite al niño tener un cierto control del tiempo que la madre le dedica. Vale destacar, que en esta fase el niño distingue humano de no humano, pero no individuos puntuales (Tárraga, 2010).

La segunda fase, comprende de los tres a los seis o siete meses. Aquí el niño comienza a diferenciar entre los demás adultos y sus principales cuidadores, siendo a estos a quienes dirige sus conductas de orientación y señalamiento (Tárraga, 2010).

La tercera fase, de conductas de acercamiento, se da hasta los tres años. En esta fase el niño, podrá disponer de su locomoción, esto permite unir las conductas ya existentes para lograr acercarse a su madre. El niño puede seguir a su madre cuando se va y recibirla con sonrisas. Además, la tiene como base segura (2010, Tárraga). Entendemos por base segura que logra concebir a su madre como un “elemento independiente, permanente en tiempo y espacio, al que puede recurrir más allá de no estar en contacto presente” (Barg, 2011). Esto facilita sus incursiones en el medio que le rodea, posibilitando el regreso a ella luego de sus conductas de exploración para encontrar la seguridad para continuar explorando (2010, Tárraga).

Finalmente, podemos referir a una cuarta fase, planteada por M. Ainsworth, quien busca establecer un vínculo entre los conceptos de apego de Bowlby y las etapas del desarrollo piagetiano. Para lograr formar una relación recíproca, Ainsworth plantea que el niño deberá haber superado la etapa de egocentrismo señalada por J. Piaget, teniendo la capacidad de interpretar los objetivos de la madre para poder hacerlos interactuar con los suyos propios (Barg, 2011).

M. Ainsworth clasificó el resultado de ese desarrollo del vínculo de apego en cuatro categorías distintas. En primer lugar, se puede hacer una distinción entre el apego seguro y el inseguro, conteniendo este último tres subtipos.

El apego seguro se da cuando esas experiencias positivas han sido suficientemente adecuadas en cantidad y calidad. En el experimento de la situación extraña, desarrollado por M. Ainsworth, se aprecia cómo los niños con un apego seguro “usaban a la figura de apego como una base segura a partir de la cual explorar el ambiente” (Barg, 2011, p. 73). En tanto ésta estuviese presente, exploraban tranquilamente el ambiente. Sin embargo, al enfrentarse a situaciones estresantes, tales como la pérdida de la figura de apego, buscaban mantener la proximidad con ésta, bien acercándose ellos mismos o bien emitiendo señales para

que permaneciera (por ejemplo, el llanto). A su retorno, sin embargo, eran capaces de recuperar la calma rápidamente, y retomar sus conductas de exploración (Cantero López, 2007).

El apego inseguro evitativo presenta una actitud de casi indiferencia a la figura de apego, ya que exploraban con o sin ella, no se perturbaban cuando se iba y tampoco se alegraban cuando retornaba (Cantero López, 2007). Dantanagan sugiere que este tipo de apego se constituye cuando las reacciones de la figura de apego generan estrés en el niño, además de no atender a sus necesidades. En consecuencia, el niño disminuye su emisión de conductas de apego, e inhibe su mundo interior en una búsqueda de minimizar el dolor (Dantanagan, 2005, citado en Barg, 2011).

El apego inseguro ambivalente, por otra parte, presentaba tanto comportamientos de ansiedad como de acercamiento. Mientras estuviese la figura, exploraban, pero cuando ésta se retiraba se alteraban de gran manera, mucho más que aquellos niños con apego seguro. Al retorno de la figura, emitían señales de ansiedad (como llanto intenso) y también conductas de apego (aceptaban las interacciones propuestas por las figuras, por ejemplo, abrazándose fuertemente a ellas). Esta forma de organización de apego se construye en base a respuestas inadecuadas de las figuras de apego, como por ejemplo responder ante la ansiedad niño con un mayor nivel de ansiedad, imposibilitando que éste se sienta del todo contenido, pero al estar presente la figura, tampoco está del todo abandonado. La estrategia, en este caso, consta de un incremento de las conductas de apego con el fin de asegurarse la presencia de la figura (Dantanagan, 2005, citado en Barg, 2011).

Finalmente, un cuarto tipo de apego señalado por las investigaciones, es aquel que se suele encontrar en un alto porcentaje en la población de niños maltratados. A causa de lo nocivas que resultaron sus experiencias tempranas, el sistema de apego colapsa, no pudiendo ser identificado un patrón claro de respuestas ante las figuras de apego y los eventos estresantes. Característicamente, se presentan conductas paradójicas, que buscan simultáneamente el alejamiento y la proximidad y contención (Dantanagan, 2005, citado en Barg, 2011).

Según Ainsworth, Bell y Stayton (1974), el cuidado temprano se puede conceptualizar a partir de un continuo de cuatro características del comportamiento

del cuidador principal, que van desde lo más positivo a lo más negativo. Estas son: aceptación-rechazo, cooperación-interferencia, accesibilidad-ignorar y sensibilidad-insensibilidad (citado en Carbonell, 2013).

El primer continuo, de aceptación-rechazo, refiere a que para todo cuidador principal tiene sentimientos positivos y negativos frente al cuidado de un niño, debido a las demandas que conlleva la tarea. En el extremo positivo podemos encontrar los sentimientos de amor, ternura, protección y todo tipo de reacción positiva generada por el niño. En el polo opuesto, se encuentran sentimientos como la rabia, rechazo e irritación, además de otras emociones negativas que pueda generar el comportamiento del niño pequeño o sus demandas de cuidado. La autora plantea el supuesto de que en toda relación cuidador-niño, hay algún grado de ambivalencia, ya que, se encuentran sentimientos negativos y positivos. Lo destacable es, en qué grado el cuidador es capaz de integrar y equilibrar estos aspectos, de forma que lo negativo no prime en la relación con el niño (Carbonell, 2013).

Otra característica de comportamiento, es la cooperación-interferencia. En el extremo positivo está la habilidad del cuidador en sincronizar afectivamente y con el comportamiento del niño, lo que requiere considerarlo un ser autónomo, al cual se le deben validar y respetar sus sentimientos y actividades. En el polo negativo, está el adulto que no respeta la autonomía o iniciativas del niño, niega sus necesidades, sentimientos y deseos, y le impone sus deseos de adulto (Carbonell, 2013).

La siguiente característica es la de accesibilidad-ignorar. En el polo positivo, está la disponibilidad psicológica y física del cuidador en cuanto a las necesidades del bebé o niño, permite el contacto físico con el niño y está disponible emocionalmente para compartir y disfrutar con él. En el extremo opuesto, está el cuidador que ignora las necesidades y comunicaciones del niño, a veces por focalizarse en las suyas. En los casos más extremos, se encuentra la negligencia del adulto al niño (Carbonell, 2013).

Por último, la sensibilidad-insensibilidad del cuidador a las comunicaciones del pequeño. En el componente positivo, encontramos la habilidad del cuidador principal a estar atento a las señales comunicacionales del niño, interpretarlas de forma adecuada y responderlas en tiempo y forma. En el otro extremo, están los cuidadores que ignoran las comunicaciones del niño, las interpretan de forma

incorrecta, atribuyéndoles una intención negativa, como deseos de molestar o manipular al adulto (Carbonell, 2013).

Para fomentar un apego seguro es importante que las figuras puedan no solo distinguir adecuadamente las señales (de angustia o perturbación en comparación con aquellas que sólo buscan atención o contacto) del niño, sino que también deben ser capaces de responder contingentemente a las mismas. Con el propósito de poder optimizar las intervenciones en este aspecto, Bernard, Meade y Dozier diferencian las respuestas de los padres entre respuestas nutritivas y aquellas de tipo sincrónicas.

Podemos entender las respuestas nutritivas como la capacidad de los padres de responder ante las señales de los hijos de angustia o perturbación. Esta clase de respuestas son especialmente importantes para el niño, ya que en base a ellas el niño construirá sus expectativas de la disponibilidad de sus padres ante situaciones angustiantes (traducción personal de Bernard, Meade & Dozier, 2013). Las fallas en estas respuestas, señalan los autores, pueden clasificarse en “activas” (como por ejemplo, una respuesta inadecuada) o “pasivas” (una falta de respuesta; ignorar la necesidad del niño) (traducción personal de Bernard, Meade & Dozier, 2013).

Los autores, complementariamente, nos refieren al concepto de sincronidad. Los mismos definen la misma como “la capacidad de los padres de seguir la iniciativa del niño en las interacciones, o la capacidad de los padres de responder al comportamiento de los niños de forma tal que se mantengan la perspectiva y objetivos del niño en el juego” (traducción personal de Bernard, Meade & Dozier, 2013). Esto, a su vez, fue definido por Blehar, Lieberman, y Ainsworth como “respuestas contingentes” (traducción personal de Blehar, Lieberman, & Ainsworth, 1977, citado en Bernard, Meade & Dozier, 2013). En la escala presentada por los autores se distinguen además las puntuaciones bajas en sincronidad bien por exceso (es decir, el padre no es sincrónico porque responde inadecuadamente o interactúa de forma intrusiva) o bien por carencia (refieren a conductas desapegadas a las situaciones en las cuales en las cuales el padre falla en responder a los pedidos y comportamientos de su hijo) (Bernard, Meade & Dozier, 2013).

En conclusión, podemos coincidir con los autores cuando señalan que, mientras que las respuestas nutritivas parecen cruciales para el desarrollo de un

apego seguro, las respuestas de tipo sincrónico parecen especialmente influyentes en el desarrollo de la autorregulación del niño, tanto a nivel físico como psíquico.

Algunas investigaciones recientes señalan potenciales diferencias entre el apego conformado con las madres y con los padres. Según Paquette y Bigras, los padres son más que meros compañeros de juego, motivando además a los niños hacia las conductas de exploración del ambiente, brindándoles confianza al protegerlos de peligros y mediante el uso de la disciplina. Los padres cumplen la función de “abrirles la puerta al mundo” a los niños, habilitando la iniciación en el mundo y afrontar situaciones desconocidas al ser catalizadores para la toma de riesgos. Incitan a los niños a superar obstáculos, arriesgarse, relacionarse más con extraños y mantener su posición (Paquette & Bigras, 2010).

Desarrollo de la propuesta

La razón de la presente intervención es que permitirá potenciar en el padre sus propios recursos, así como aumentar la confianza en sí mismo sobre las posibilidades que como padre pueden ofrecerle a su hijo. Dicha propuesta se puede encuadrar dentro de los modelos evolutivos-educativos, específicamente, de orientación relacional, ya que su objetivo principal es influir en las relaciones entre padres e hijos para mejorar sus experiencias y conocimiento en contextos de interacción espontánea (Cantero López, 2007).

Con el fin de alcanzar ese objetivo general, nos plantearemos a continuación distintos objetivos específicos, considerando directrices sencillas basadas en la teoría del apego (Cantero López, 2007).

En primer lugar, buscaremos realizar una psicoeducación al padre del niño sobre distintas cosas. Por una parte, concientizaremos sobre qué es el vínculo de apego, buscando poner de relieve su importancia para el adecuado desarrollo integral del niño. Se buscará además destacar que el niño, es solamente un niño y que no debe exigirsele comportamientos de adulto (Butcher & Gersch, 2014). Por otra parte, y siguiendo los planteos de Cantero López (2007), se plantea como un objetivo ayudar a los padres “a percibir adecuadamente las señales del niño”, aumentando la sensibilidad parental (Cantero López, p 197, 2007).

Conjuntamente, se ayudaría a los padres, mediante intervenciones en el momento, a interpretar adecuadamente las demandas del niño, y a responder contingentemente a las mismas. Esto sería especialmente útil ya que las

interpretaciones parentales de las conductas de los niños pueden variar mucho entre sí a causa de estar potencialmente sesgadas por su propia experiencia. Finalmente, consideramos que lo más relevante es que el padre logre desarrollar formas de responder consistentes entre sí, que disminuyan la percepción de incertidumbre por parte del niño (Cantero López, 2007).

Otro objetivo específico será que el profesional genere un vínculo de confianza con la díada padre - hijo, de forma tal que pueda constituirse como una figura adulta que sea capaz de apoyar y sostener a la díada desde la interacción adulta. A este respecto, debería, además, empoderar a la figura de apego para que sea capaz de jugar con su hijo sin tener la sensación de perder autoridad. Esto es especialmente importante, puesto que “descender” al nivel de funcionamiento de juego de un niño puede ser percibido como vergonzoso o inclusive peligroso (Butcher & Gersch, 2014).

Además, al tratarse de una intervención integral, buscaríamos fomentar el relacionamiento de la figura paterna de apego con otros en su misma situación. Esto es una herramienta poderosa, ya que generaría un apoyo y contención social propios de las dinámicas de grupo. Los padres podrían ver a otros en su misma situación, aprender estrategias para lidiar con las situaciones del día a día unos de otros y, en síntesis, corroborar, empíricamente si se quiere, que no están solos.

Para realizar nuestra propuesta de intervención nos basaremos en gran medida en la que plantean Kristin Bernard, E.B. Meade y Mary Dozier en su artículo “Parental synchrony and nurturance as targets in an attachment based intervention: building upon Mary Ainsworth’s insights about mother–infant interaction”, publicado en 2013.

La población objetivo de nuestra intervención será la díada padre-bebé, con estos últimos en el rango etáreo de 12 a 18 meses. Pese a que el objetivo de nuestra intervención son los padres, no descartamos que pueda ser adaptada y eventualmente aplicada a madres también, pues sabemos que la población de padres es particularmente difícil de captar para este tipo de intervenciones.

Sin embargo, insistiremos firmemente en que se trate de los padres ya que, como señalamos anteriormente en el marco teórico, los padres contribuyen en gran medida a habilitar la apertura al mundo exterior. Ese apoyo a la apertura ha de ser fomentado puesto a que pese a que la “base segura” suele decirse que se constituye en relación a la madre, el padre puede tener injerencia en este desarrollo

también. Por otra parte, puesto que las conductas de juego de los padres e hijos son típicamente diferenciales a las que se desarrollan con las madres, es evidente que desarrollan habilidades distintas.

Otro elemento a destacar, según Paquette y Bigreas, los sentimientos de confianza del niño resultará de la respuesta sensible del padre ante sus pedidos de confort en momentos de estrés y apoyo de los padres durante la exploración del ambiente (Paquette & Bigras, 2010).

Otros aspectos de la población, como la edad del cuidador primario o el nivel socioeconómico de la familia no serán criterios de distinción, ya que consideramos que toda persona con un bebé a cargo podría beneficiarse de nuestra intervención. No es la intención de la intervención trabajar con poblaciones de riesgo, si no que busca enmarcarse dentro de los límites de la prevención primaria.

En cuanto al equipo técnico necesario para la intervención, consideramos que el profesional de la psicología sería el más adecuado. Sin embargo, también podría ser realizada por cualquier otro profesional del área, como por ejemplo psicopedagogos o psicomotricistas. En caso de ser realizada por otro tipo de profesional (por ejemplo, asistentes sociales), se requerirá de una formación específica. Entre los puntos a tratar en esa formación serían la sensibilización con la temática a tratar, capacitar en los constructos a observar y las formas de intervención, y finalmente enseñar cómo llevar a cabo un registro ABC de Ellis.

En lo referente al marco contextual la intervención sería brindada como parte de los servicios ofrecidos por los centros CAIF, o quizás de las mutualistas. Sin embargo, el lugar físico concreto donde sería realizada la intervención en los hogares de los participantes del programa, dado su carácter “en el momento”. Pese a presentar ciertas complejidades propias de la intervención en el hogar, consideramos que los beneficios que trae aparejados superan ampliamente las potenciales complicaciones.

En primer lugar, se puede pensar que así llegaremos a una mayor cantidad de familias, ya que el traslado al centro no será un factor influyente. Además, por tratarse de un entorno familiar para el padre y su hijo, podemos esperar una mayor naturalidad de las interacciones.

Algunos de los posibles aspectos negativos que necesitan ser tomados en cuenta pueden ser el hecho de que la presencia de un agente externo en el hogar puede despertar ciertas ansiedades, o el hecho de que el ambiente puede presentar

una serie de distintos distractores (otros hijos que demandan atención, mascotas, sucesos en el barrio, etc.).

Las distintas herramientas involucradas en la intervención serán principalmente la observación, registro y corrección en el momento por parte del técnico interventor. Por otra parte, el padre deberá contar con algún elemento de registro propio (sea digital o en papel, por ejemplo) para registrar la versión del ABC que será explicada a continuación.

En cuanto a la evaluación del progreso de la intervención, es de destacar que debido a la forma de intervención esta será constante. Se realizaría una vez por semana, en horario a coordinar durante una hora, promedio doce semanas dejando a criterio del técnico si es necesaria una modificación en la extensión (por más o por menos).

En cuanto al desarrollo de la propuesta en sí, hay que resaltar posee tres apoyos o aspectos a desarrollar principales, siendo estos una primera instancia de psicoeducación hacia los padres, los promedialmente doce encuentros de “intervenciones en el momento” y el registro ABC relacionado a esas intervenciones.

Comenzaremos estableciendo una relación de confianza, o rapport, con el padre. Se buscará destacar que no estamos allí para juzgarlo, sino que el técnico debe presentarse como una figura de apoyo, capaz de brindar sostén. Una vez establecida dicha relación, es esperable que el padre esté más abierto a la información que le presentará el técnico, la cual desarrollaremos a continuación.

Primeramente, consideramos importante realizar una breve psicoeducación para los padres sobre qué es el apego y cuál es su relevancia. Además, en este punto se buscaría cumplir con varios de los objetivos específicos de la intervención, tales como ayudar al padre a que se pueda poner en el lugar del niño, entender al mundo desde su mirada y que sea, por ejemplo, capaz de jugar con soltura. Sería relevante hablar sobre los miedos respecto al juego con niños, ayudando al padre a comprender que no por comprometerse con la actividad de juego perderá su autoridad, si no más bien lo contrario, puesto que se convertirá en una figura más cercana a su hijo, desarrollando así vínculos afectivos positivos que facilitarán la aceptación de la norma.

Otros elementos relevantes a la hora de planear la psicoeducación de los padres serán el explicar en qué consisten las respuestas nutritivas y las sincrónicas. Claro está, se evitarán tecnicismos en esta etapa, apuntando a transmitir el

concepto fundamental detrás del nombre. Se resaltarán, además, que no necesariamente todos los padres tienen la misma capacidad de respuesta en las distintas áreas, que esas diferencias son normales y, por sobre todo, que se trata de competencias desarrollables.

En consecuencia, se le planteará a los padres que sus posibles respuestas ante las acciones de sus hijos pueden caer en dos grandes categorías, ambas igualmente importantes en el desarrollo adecuado del niño. Por una parte, tenemos aquellas respuestas que responden a lo que se plantearan como necesidades básicas de los niños. Por otra parte, se resaltarán la importancia de todas las demás interacciones que no están directamente relacionadas con necesidades “básicas”, sino que refieren más al contacto social y al deseo de compartir experiencias y progreso. Se buscará inspirarnos en las primeras observaciones que hagamos de las interacciones padres e hijos para dar ejemplos prácticos referentes a ellos mismos para la mejor comprensión de los conceptos.

El segundo aspecto a abordar durante nuestra intervención, siendo quizás el aspecto central de la misma, es el modelo de intervención “en el momento”. Esta intervención estaría fuertemente basada en la planteada por Bernard, K., Meade, E. B. & Dozier, M, complementándola con un registro de la vivencia del padre.

Como plantean las autoras, se tratarían de una serie de instancias (en promedio, doce), donde el técnico entrenado acudiría al hogar de la familia para observar, durante una hora, las interacciones padre hijo. Durante esta observación evaluaría los sucesos e intervendría de distintas formas buscando optimizar las interacciones, posicionándose así como un modelo de evaluación-intervención continuo. Es importante destacar que tanto interacciones con potenciales mejoras como aquellas que hayan sido suficientemente adecuadas deben ser comentadas por el técnico, ya que en el primer caso implica una sugerencia de mejora, y en el segundo, un reforzamiento de la conducta. Ambas intervenciones apuntan a aumentar la conciencia de las interacciones padre bebé.

Es importante señalar que mientras que los comentarios positivos, es decir, los reforzadores de la conducta, se pueden plantear libremente, a la hora de una intervención que busque una mejora es importante tener ciertas consideraciones.

Siguiendo a Cantero López (2007), lo primero a considerar es mantener una actitud respetuosa ante la díada con la que se va a trabajar. Una buena forma de mostrar ese respeto en esta situación sería, por ejemplo, pedir permiso antes de

realizar un comentario crítico o una sugerencia. Por otra parte, dado lo breve de la intervención en sí, las autoras sugieren aprovechar cada mínima oportunidad para realizar una intervención. Finalmente, las observaciones que se hagan deberán tener en cuenta el contexto donde se está dando la interacción ya que, por ejemplo, no podemos evaluar adecuadamente la sincronicidad de las respuestas del padre en un ambiente con múltiples estímulos distractores.

Como se señaló en el marco teórico, es importante diferenciar entre las interacciones de tipo nutritivo y las de tipo sincrónico, y de qué manera estas pueden ser adecuadamente realizadas o no. La siguiente tabla busca ser una guía respecto a cómo se podrían catalogar distintas respuestas de parte de los padres, además de sugerir una intervención acorde.

El aspecto final de nuestra intervención consta del registro experiencial del padre en la situación de intervención. Su objetivo es doble, pues por un lado busca aumentar la comprensión del padre de sus propios procesos (y a su vez, facilitar a los técnicos información para una mejor intervención, aumentando el nivel de personalización) y por el otro, busca reforzar los aprendizajes durante la intervención, contribuyendo a mantenerlos en el tiempo, ya que quedarán registrados en papel.

Nos inspiraremos en el modelo ABC de A. Ellis a tal fin, proponiendo que el padre, ante una conducta determinada de su hijo (el elemento A, el antecedente o desencadenante), registre todo aquello que le ocurre a nivel personal (desde sentimientos, pensamientos, imágenes, recuerdos, etc) y aquello que hace en consecuencia (cómo responde ante lo que su hijo hace) (Caro, 2007). Sería de especial utilidad registrar cuán efectivas o acertadas son esas respuestas o, en términos de Bernard, Meade, y Dozier, cuán nutritivas o sincrónicas, dependiendo de la situación, son.

Se alentará a que mantenga ese registro más allá de los momentos de intervención, y a que dichos autorregistros se compartan en las distintas sesiones, destinando unos minutos al final de cada una a tal fin. El técnico deberá fomentar y reforzar con comentarios positivos estas conductas, y con cautela investigar sobre aquellas partes del autorregistro a las que se puede pensar les falta información.

Reflexiones finales colectivas

La primera reflexión que el presente trabajo nos merece a nivel colectivo es que fue un gran desafío enfocar la temática que elegimos, el apego, con la población específica de los padres como figura principal de dicho constructo. Esto se debe a que, si bien nos fue evidente tras la recogida de información que es un tema considerado cada vez con mayor seriedad, aún no se le ha dado el lugar que se merece.

En base a esto, vale destacar que durante nuestra formación de grado sí habíamos tenido amplia noticia de qué es el apego, cuáles son sus posibles clasificaciones, etc, pero siempre enfocado a la madre.

Rara vez, como en la literatura, se nos refirió al padre como posible figura de apego, llegando incluso a mencionar otros posibles agentes (hermanas, abuelas, vecinas, etc) antes que estos. Reconocemos, en consecuencia, que de hecho no habíamos reflexionado mucho sobre el posible rol del padre como figura de apego, lo cual es una carencia relevante en el mundo actual con las distintas configuraciones de familia (siendo de estas una de las más destacables en relación al tema que nos compete la fuerte salida de la mujer al mercado laboral y la antes impensada situación del padre como “amo de casa”).

Otro debe de nuestra formación en cuanto al apego son los conceptos largamente trabajados en el presente trabajo, las respuestas de tipo nutritivo y las

de sincronía. Nos encontramos, ambas dos, por primera vez con estas ideas de distinciones más a nivel práctico al realizar este trabajo. Si bien la clasificación en cuatro continuos de las conductas del cuidador planteadas por Ainsworth nos eran conocidas, rara vez habíamos tenido la oportunidad de operativizarlos y verlos de forma tan práctica.

En relación a ésto, y como crítica final a nuestra formación, podemos referir a la poca inventiva que esta nos habilita. Si bien poseemos una adecuada formación teórica, creemos que las tareas que realmente valen son las de este tipo, donde nuestros conocimientos deben ser aterrizados y aplicados a la práctica.

Sí, es importante conocer los planteos de distintos autores, pero creemos que lo más relevante para ejercer adecuadamente el rol profesional el día de mañana es poder vincular esos conocimientos teóricos a la realidad, algo que este trabajo no solo nos permitió, si no que en cierta medida, obligó a hacer. Y por ello nos gustaría expresar nuestra gratitud, pues oportunidades como ésta realmente son infrecuentes en la carrera de grado de psicología a como está planteada hoy día.

Asimismo, nos motivó el desafío de buscar en distintas fuentes y bases de datos información actual sobre el apego. Esto nos permitió reafirmar, ampliar y actualizar los conocimientos de la teoría que habíamos adquirido en clases. Debemos, destacar que nos enorgullece haber encontrado información actual y de diversos autores sobre la temática.

Fue hecho un gran esfuerzo, por abarcar la mayor cantidad de fuentes y puntos de vista sobre la teoría del apego. Sin embargo, toda la información encontrada fue difícil de acotar, ya que, el apego es un tema que abarca muchos aspectos y que se relaciona con muchos más.

Reflexión individual: Sofía Berretta

El primer lugar, quiero destacar que el presente trabajo me permitió un acercamiento distinto a la teoría del apego, con mayor profundidad y en cierta forma desde otro enfoque. Como se dijo antes, las ideas que teníamos sobre el apego eran por demás escuetas, pero lo que más rescato de este trabajo es que me permitió pensar el concepto más allá del marco psicoanalítico.

A fin de poder desarrollar una intervención fue necesario pensar el apego en términos que permitieran operativizarlo, para lo cual nos servimos en gran manera de la teoría cognitiva, como la referencia a A. Ellis demuestra. En relación a esto, estoy particularmente conforme con la posibilidad de haber articulado con cierto éxito, en un solo trabajo, conocimientos de distintas materias, y en sí, de distintos momentos de la carrera. Era realmente necesaria esta instancia de aproximación a lo que nos tendremos que enfrentar en el trabajo final.

Creo, sin embargo, que el aprendizaje más grande que me llevo es el aspecto de la intervención, y la forma de clasificar las respuestas de los padres ante las conductas de los niños en aras no de criticar, si no de mejorar las interacciones entre ellos.

Como cierre, me gustaría resaltar que el trabajo me permitió además tener un acercamiento distinto a las teorías que en realidad ya conocía, como los planteos de J. Bowlby y M. Ainsworth. A este respecto, me resulta particularmente revolucionaria la visión de Bowlby, ya tantos años atrás, del vínculo de apego no como algo regresivo, si no como algo propio de la salud mental. Considero que pese a ser un conocimiento que está disponible ya desde hace tiempo, no ha sido del todo incorporado en la academia, y mucho menos en la vida cotidiana, algo de lo que los profesionales, a mi entender, nos tendríamos que hacer cargo y estar en la avanzada.

Reflexión individual: Agustina Cappi

Me gustó realizar este trabajo, principalmente por la flexibilidad para elegir un tema que nos interesara. En este caso, elegimos con mi compañera realizar una propuesta sobre apego que es un tema que nos gusta a ambas, pero con el cambio de centrarlo en la díada padre-hijo, que es algo que nunca habíamos visto durante la carrera.

Estoy satisfecha con mi desempeño en esta entrega, dado que me permitió ampliar conocimientos que ya habíamos dado en clase, y asimilar conceptos nuevos. Vale destacar, que se articularon conocimientos de distintas materias, lo que me permitió una comprensión más profunda de temas que habíamos tratado superficialmente en distintas clases a lo largo de la carrera.

En mi opinión, la parte más compleja fue la de plantear una intervención. Ya que requería “bajar a tierra” los conceptos desarrollados anteriormente en el marco teórico. De todas formas, esta parte fue la que más aprendizajes me dejó.

Por último, me gustaría destacar el buen trabajo en equipo que realizamos con mi compañera a la hora de llevar a cabo este trabajo, creo que la organización, el compromiso y el clima de trabajo fue clave para hacer de este algo llevadero y disfrutable.

Referencias

Barg, G. (2011). Bases neurobiológicas del apego. Revisión Temática. *Ciencias Psicológicas*, V (1), 69-81.

- Bernard, K., Meade, E. B. & Dozier, M. (2013). Parental synchrony and nurturance as targets in an attachment based intervention: building upon Mary Ainsworth's insights about mother–infant interaction. *Attachment & Human Development*, 15 (5-6), 507-523.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Butcher, R. I. & Gersch, I. S. (2014). Parental experiences of the “Time Together” home visiting intervention: an Attachment Theory perspective. *Educational Psychology in Practice*, 30 (1), 1-18.
- Cantero López, M. J. (2007). Intervención temprana en el desarrollo afectivo. En Gómez Artiga, A., Viquer Seguí, P. & Cantero López, M. J. (coords.), *Intervención temprana: desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. (pp. 175-203). Madrid: Ediciones pirámide.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias psicológicas*, VII (2), 201-207.
- Caro, I. (2007). *Manual teórico-práctico de Psicoterapias Cognitivas*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- Paquette, D. & Bigras, M. (2010). The Risky Situation: A procedure for assessing the father–child activation relationship. *Early Child Development and Care*, 180 (1-2), 33-50, DOI: 10.1080/03004430903414687.
- Tárraga, A. M. (2010). Aspectos evolutivos del desarrollo 0 - 3 años. En Millá, M. A. & Mulas, F. (coords.), *Atención temprana: desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención*. (pp. 147-180). Valencia: Promolibro.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gráficas Diamante.

Anexo 1: Folleto para padres

PAPÁ:
¡ juguemos !



¿ QUÉ ES EL APEGO ?

Es un vínculo que se crea a partir de las experiencias
Es importante para el desarrollo afectivo y supervivencia del niño.
Se desarrolla a partir de la relación con su principal cuidador.



El vínculo de apego genera en el niño, la idea de que va a haber alguien que lo cuide. Aunque, esa persona no esté en el momento, el niño sabe que puede contar con ella.



Por más información consulte a su técnico

Sofía Berretta y
Agustina Cappi

Anexo 2: Tabla de registro de conductas nutritivas y sincrónicas

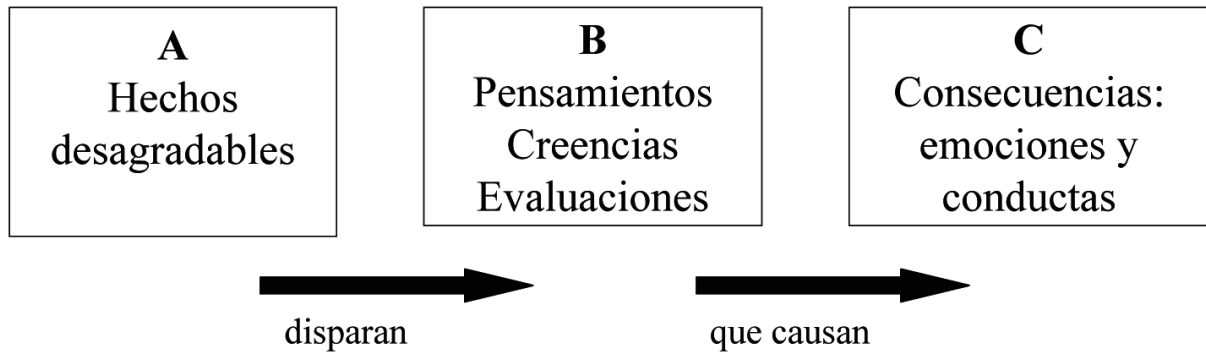
El siguiente anexo busca ejemplificar algunas de las posibles situaciones a las que el técnico se enfrentará al momento de realizar la intervención en el momento. Se resalta que estos son meros ejemplos, y que no son las únicas conductas y respuestas que merecen ser codificadas.

| Situación/conducta del niño | Respuesta Nutritiva | Respuestas no nutritivas |
|---|---|---|
| El niño se tropieza, golpeándose sin graves daños, pero reaccionando con llanto | <ul style="list-style-type: none"> -Notar el accidente -Dimensionarlo adecuadamente -Reacciona rápido -Contiene (ej: sana sana; ya pasó) -Valida (ej: yo se que duele) -Significa (te duele porque te caiste) | Activa: respuesta inadecuada Ej: muestra de ansiedad desmedida al “daño” del niño |
| | | Pasiva: ausencia de respuesta Ej: “levantate que estas bien” “Ya estas grande, no llores” |

| Situación/conducta del niño | Respuesta Sincrónica | Respuestas no nutritivas |
|---|--|--|
| El niño muestra un juguete, vocaliza llamando la atención o se aproxima a la figura dentro de las posibilidades de su movilidad | <ul style="list-style-type: none"> -Notar la búsqueda de interacción -Comenta sus comportamientos -Nombra lo que le muestra -Se muestra interesado/alegre -Responde a la aproximación | Activa: cuando impone sus propios deseos/sobrestimula - Ej: cambia de juguete |
| | | Pasiva: ausencia de respuesta/respuesta demorada o desinteresada Ej: “si, si” (y continúa con lo que estaba haciendo) |

Anexo 3: Registro ABC. Extraído de (Caro, p. 96, 2007).

Figura 1. Presentación básica del ABC
(en Woods, 1991)



| Situación (evento desencadenante) | Pensamientos, creencias, evaluaciones | Consecuencias (conducta desencadenada por el evento) |
|--|--|--|
| El padre sostiene al niño en su falda y este se mueve bastante, aparentemente incómodo | “Qué nene más molesto” | -Acomodar bruscamente al niño. -Sentimientos de rechazo -Bajarlo para que no moleste |
| | “Debe estar incómodo de tanto estar así sentado” | -Acomodar al niño con cariño -Preguntarle si está cómodo |
| | -No registra lo sucedido- | Mantiene al niño en la posición pese a las protestas |
| Ante el bajar al niño para que no moleste, el técnico sugiere que lo sostenga pero en otra postura | “¿Y este que se mete?” | Enojo; rechazo de la sugerencia |
| | “¡Qué tonto soy, no lo note!” | -Vergüenza, miedo al error -Risa, adaptación rápida |
| | “¡Soy un mal padre por no notarlo!” | -Miedo al fracaso -Cambio en la postura, rigidez |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD

Profundización en Intervención Psicomotriz Preventiva y Educativa

“Indicadores de Intersubjetividad”

Autores: Sofía Berretta

Docente: Patricia Vazquez

10 de Octubre de 2019
Montevideo, Uruguay

Breve concepto de intersubjetividad

Desde los planteos de Guerra (2009), podemos entender el concepto de intersubjetividad como un conjunto de experiencias que se co-construyen cuando dos personas se encuentran, compartiendo estados emocionales, siendo capaces de “saber de” y de participar “en” la experiencia del otro. A través de este proceso, las partes involucradas construyen su propia perspectiva, su forma particular de transcurrir las vivencias y expresarlas con distintos recursos corporales y simbólicos.

El mismo autor señala dos recursos fundamentales que sostienen el proceso de subjetivación en los términos antes expresados; la empatía y los “ritmos”. La empatía es la capacidad de “sentir y comprender las emociones ajenas como propias”. Es una disposición no consciente, activa, de captar la vivencia emocional del otro a través de elementos verbales y no verbales, aproximándose a una implicación emocional de su vivencia. La empatía constituye así un prerequisite para la intersubjetividad.

Por otra parte, el término ritmos refiere a la “reiteración de una experiencia de forma cíclica y con cierto grado de previsibilidad”. Implica una manera de organizar temporalmente la experiencia. Esto genera en psiquismo del bebé una sensación de continuidad, dándole un núcleo primario de identidad, permite superar la violenta sensación de discontinuidad a través de múltiples actividades rítmicas, rupturas que implican la alternancia de presencia-ausencia, construyendo así la ilusión de permanencia y continuidad. Se destaca especialmente la posibilidad de la madre de reconocer los ritmos propios de su bebé y ajustarse a estos, creando así una ritmicidad conjunta al acompañar sus ciclos de actividad y pasividad. A través de los ritmos, la madre ayuda al bebé a integrando y articulando sus distintas experiencias,

pues son las actividades rítmicas las que dan cuenta de manera definitiva de estar en contacto con seres vivos.

Indicadores de intersubjetividad entre los 12 y 24 meses

Retomando los planteos de Victor Guerra (2009), se desarrollarán los distintos indicadores de intersubjetividad que pueden ser apreciados en la población del programa de 12 a 24 meses de Experiencias Oportunas en el CAIF “La Grulla”.

El primer indicador de intersubjetividad planteado por Guerra (2009) que es potencialmente visible en dicha población es la sintonía afectiva, la cual abarca el rango de los 9 a los 12 meses para su surgimiento según el autor. Este concepto implica la capacidad del adulto de, a partir de la iniciativa del bebé, quien expresa a través de distintos canales (particularmente a través de gestos) una vivencia intensa, de responder a esa vivencia, acoplándose a la intensidad pero respondiendo por otra vía (por ejemplo, a través de la palabra).

Una excelente situación para apreciar este indicador de intersubjetividad es el momento de la comida. Una día en la cual se presenta claramente es entre Zoe y su padre, quien ante distintos gestos de su hija responde contingentemente con verbalizaciones tales como “qué rico que está”, “qué hambre que tenías”, o similar, manteniendo un registro emocional en sus expresiones verbales bastante cercano a la intensidad de la vivencia emocional de su hija.

Según Guerra (2009) a los 12 meses se alcanza el indicador de intersubjetividad conocido como “señalamiento protodeclarativo”. Esto implica la posibilidad de convocar la mirada del otro a través de un gesto (por ejemplo, señalamiento con el dedo índice) sobre un objeto no con la intención de obtenerlo

(este caso constituye un señalamiento protoimperativo), si no simplemente para poder compartir un interés. Tal logro implica una serie de logros previos, tales como la interpretación de las miradas y la atención conjunta. A su vez, el bebé es capaz de esperar una serie de condiciones; que la madre dirija su mirada, que comprenda su gesto, que realice una breve narrativa sobre el objeto compartido, y es además capaz de esperar su turno para responder a través de vocalizaciones o incluso verbalizaciones.

Un claro ejemplo que se da en la práctica de Experiencias Oportunas en el CAIF “La Grulla” es entre Sabrina y su madre, Judith. Pese a tener un buen manejo del mismo, Sabrina no privilegia el uso del lenguaje oral, si no que elige expresarse mayoritariamente a través de gestos y miradas. No es infrecuente que le señale a su madre situaciones que le son de su interés, obteniendo usualmente una respuesta adecuada de la misma. Por ejemplo, estando de pie, suele señalar los materiales que son puestos en juego por la educadora o la psicomotricista sólo con el fin de primero compartir la experiencia de verlos con su madre, para luego dar paso a investimentos de otros tipos.

En el entorno de los 12 a 18 meses se desarrolla otro indicador de intersubjetividad según Guerra (2009), la marcha. La misma constituye un paso esencial en el proceso de individuación humano al posibilitar experiencias de separación-acercamiento, y autonomía. Se trata de un proceso que implica una serie de ansiedades, tanto para la madre como para el niño. Éste último toma una nueva perspectiva del mundo; su mirada se revaloriza como manera de asirse de la realidad; se descubren placeres y frustraciones. Este cambio de perspectiva implica también el caer en cuenta de otros aspectos no tan positivos, como la propia dependencia y vulnerabilidad, o la dialéctica entre el deseo de agradar y el de

ejerger la pulsión de dominio. Se acompaña, además, del surgimiento de la etapa del “no”, reforzando la autoafirmación. Guerra destaca la importancia de una madre “serenamente disponible” que acompañe este proceso y lo sostenga, ya que la “distancia óptima” favorecerá, entre otros, el desarrollo del lenguaje, el proceso de internalización e identificación con los padres, las fantasías y la capacidad de expresar deseos y frustraciones a través del juego simbólico, dominando las ansiedades concomitantes a través de éste.

El ejemplo más claro de esta situación presentado en el CAIF “La Grulla” es la dinámica entre Megan y su madre, María. A través de lo relatado por la docente y por compañeras que en el semestre pasado asistieron a este centro de práctica, se dieron a conocer las dificultades que esta díada presentó en este proceso.

Actualmente se aprecia una dinámica de separación-cercanía que ambas partes parecen buscar, sostener y por sobre todo, disfrutar, en especial los momentos de reencuentro, vehiculizados a través de distintos juegos de persecución. Se observa asimismo una creciente autonomía, tanto en la niña como en la madre.

La **consciencia reflexiva** se alcanza en el entorno de los 18 meses según Guerra (2009). Se trata de un concepto extenso, que presenta múltiples logros del desarrollo, dos de los cuales son desarrollados en detalle por el autor. En sí, la consciencia reflexiva consta de la capacidad del bebé de entrar en contacto con los estados emocionales de un otro, y de hacer algo en relación a esto, poniendo en juego mecanismos de empatía y acompañamiento afectivo.

Los logros del desarrollo retomados por Guerra (2009) en la elaboración de este indicador de intersubjetividad son las rabietas y la transición hacia el self verbal. Las rabietas pueden darse por distintas causas, tales como la incapacidad del bebé de tolerar la frustración, la necesidad del ejercicio de la pulsión de dominio,

sensibilidad ante un cambio en su ambiente o un momento de gran intolerancia a la frustración. Se puede pensar en torno a este aspecto en base a distintos ejemplos de la práctica, como es el caso de Lautaro B. Tanto en momentos de separación que no podía sostener, como ante momentos de frustración por otras causas, Lautaro presenta intensos despliegues de desregulación que pueden hacer pensar en una rabieta según lo planteado por Guerra (2009).

Por otra parte, Guerra (2009), refiere a la transición hacia el *self* verbal como otro aspecto relevante de la consciencia reflexiva. Este aspecto implica la posibilidad del pasaje de información de un canal sensorial a otro, proceso muy frágil a la invasión verbal del adulto, necesitando sin embargo de su adecuada significación verbal para ser sostenido. Un ejemplo de dicho proceso se encuentra en una escena de juego entre Thiago y sus abuelos, especialmente su abuelo. Thiago exploraba con la mirada un conjunto de pelotas, para luego pasar a sentarse en un cajón lleno de las mismas, desde donde comenzó a tirarlas. Su abuelo sostuvo brevemente ese juego, proponiendo luego una “lluvia” de pelotas, mientras acompañaba la transición de un juego a otro y el desarrollo de los mismos con verbalizaciones que daban significado y continuidad a las distintas experiencias e integraban las distintas modalidades de sensaciones.

La imitación diferida, según lo planteado por Guerra (2009) es un indicador de intersubjetividad que surge entre los 18 y 24 meses, el cual consta de la reproducción de un modelo ausente mediante el uso de la memoria. Se trata de una condición previa al acceso a la función simbólica, un paso intermedio entre la acción motora y la representación mental.

Se han visto distintos ejemplos de este indicador de intersubjetividad a lo largo de los encuentros, siendo uno de los más recurrentes el ejemplo de Isafías.

Concretamente, podemos referir a la siguiente escena: el niño, frente a una de las estudiantes dice “helado”, sosteniendo una mano cerca de su boca mientras sacaba la lengua y movía su cabeza de arriba a abajo, como si estuviese tomando un helado. Se entiende que este ejemplo va más allá de la mera imagen mental, componente sin embargo necesario para la imitación diferida, ya que involucra movimientos. No llega a constituirse como un juego “como sí” ya que no presenta elaboración de angustias, ni constituye una narrativa, por breve que sea su desarrollo.

Por otra parte, podemos referir al indicador constituído por los juegos “como sí”, el cual se presenta alrededor de los 24 meses según lo planteado por el autor. Guerra (2009) realiza una descripción etimológica detallada del término simbolizar, de la cual se puede extraer que dicho término implica un ejercicio de separación y pensamiento, imposible de que suceda si no hay una ausencia, y autonomía por parte del sujeto. El autor destaca, asimismo, dos momentos en el proceso de simbolización, donde al comienzo es la madre quien metaboliza la experiencia angustiante para el niño, y donde, en segunda instancia, es el propio niño, en ausencia de su madre, quien debe retomar su vivencia y transformarla a partir de experiencias interiorizadas del objeto. Guerra retoma asimismo los planteos de Freud respecto a esta temática, quien señala que en el juego, un bebé con una historia de acompañamiento “repite activamente lo que sufría pasivamente”, logrando desplazar y metaforizar sus angustias en la escena lúdica (Freud, 1923 en Guerra, 2009). Este indicador como tal no es de los más visibles en el escenario del CAIF. En parte esto puede ser entendible dado que es un elemento propio del desarrollo a los 24 meses, y aún los niños más grandes apenas han alcanzado esa edad más o menos recientemente. Sin embargo, surge nuevamente el ejemplo de

Isaías para ilustrar este indicador. Ha desarrollado, en distintas sesiones, y tanto con sus referentes como con distintas psicomotricistas, juegos de ocultamiento y juegos de persecución. Estos juegos pueden ser vistos como precursores de los juegos “como sí” propiamente dichos desde algunas perspectivas teóricas, pero al entender que le permiten a Isaías elaborar distintas angustias, se entiende que pueden constituir ejemplos de juegos “como sí”, retomando especialmente el último punto planteado en la conceptualización de Guerra.

Finalmente, el último indicador de intersubjetividad planteado por Guerra (2009) es el lenguaje, el cual también se presenta a los 24 meses. El autor dice poco respecto a este tema, limitándose a mencionar que el lenguaje es un ordenador de las experiencias, que posibilita la construcción del pensamiento y que constituye además un mediador para las descargas pulsionales.

En la población que asiste al CAIF “La Grulla” se pueden encontrar distintos niveles de desarrollo de este indicador, desde prácticamente una ausencia del mismo en casos que resultan preocupantes, hasta un muy buen desarrollo, presentándose además distintos ejemplos de estados intermedios. A los efectos de ejemplificar, se tomará nuevamente el caso de Isaías. Dicho niño presenta una clara intención comunicativa con sus distintas vocalizaciones, tanto respondiendo a demandas del ambiente (por ejemplo, cuando se le pregunta “¿Dónde está la hermana?” y él responde “Hermana UTU”) como a causa de iniciativa propia, mostrando deseos de compartir algún aspecto de su experiencia (por ejemplo, microrrelatos de su día a día compartidos de manera espontánea). Se destaca además un amplio vocabulario, bastante entendible, así como una buena capacidad de parte de sus referentes, en especial de sus hermanas, de decodificar a qué se refiere Isaías.

Referencias

Guerra, V. (2009, Marzo). "Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé". Uruguay, Montevideo.

Calificación: 5.



Universidad
Católica del
Uruguay

UNIVERSIDAD CATOLICA del URUGUAY

Facultad de Psicología
Licenciatura en Psicomotricidad

Formación Corporal

29/05/2010
Fernanda Picun
Leticia Suarez
Sofia Berretta

SALA 08.05.19

Las actividades de la sala comenzaron con una caminata por el espacio, cambiando posturas según las emociones normadas por las compañeras. Posteriormente, se apilaron algunos prismas por colores, y el grupo se dividió, corriendo hacia una u otra pila de prismas según su respuesta a distintas preguntas.

Posteriormente, se procedió a caminar por la sala, pasándose pelotas pequeñas. Esta actividad evolucionó a una ronda de pasado de pelotas grandes (una roja y una amarilla) según distintos códigos (Power Star, Power fire, hondo, kai) que cambiaban la dirección o la forma en la que se pasaban las pelotas. Continuando con el trabajo con pelotas grandes, se procedió a una carrera de rolado de pelotas contra la pared, siendo condición que dicha pelota no se cayera al suelo, ni fuese tocada con las manos.

Otra actividad realizada fue el “handball cola”, cuyo principal objetivo era hacer goles en el aro del equipo contrario sin despegar la cola del suelo. Las actividades de la sala culminaron con un masaje con pelotas en duplas, las cuales posteriormente realizaban un masaje con crema de manos, y se unía todo el grupo para una ronda de eutonía.

Respecto a la lista de temáticas surgidas en la sala, no se realizó una dado que contábamos con poco tiempo. Sin embargo, del comentario general surgió la temática de la agresividad, en especial en relación a la actividad “handball cola”. Podemos pensar que es esperable cierto monto de agresividad en las actividades que implican competencia, por lo que, la temática que procederemos a desarrollar será la agresividad.

Distintos autores han reflexionado sobre la agresividad, encontrando en muchos casos distinciones con el concepto de agresión, o incluso con la violencia en sí. Uno de ellos es D. Winnicott, quien plantea la agresividad como algo innato; una fuerza motora del sujeto, que le ayuda a constituir y diferenciar su *self*. Por otra parte, señala una diferencia fundamental entre los conceptos de agresividad y agresión, siendo el primero un término que alude a la capacidad humana de defender lo propio, mientras que la agresión es la acción directamente relacionada con esa defensa, incluso implicando en algunos casos la intencionalidad de daño a un otro (Winnicott, 1991).

Por otra parte, Aucouturier (1985) plantea el sentido de las manifestaciones agresivas como descargas de tensiones, siendo ésta una pulsión vital de las personas que consiste en una descarga de energía la cual se considera una manifestación de nuestra existencia en el mundo, canalizada por las normas socioculturales. Consecuentemente, podemos entender la agresividad como un medio de inscribirse en la existencia en general, y también como una forma de situarse en la dinámica afectiva de un otro; en su mirada (Sassano y Tuñón, 2001).

Por otra parte, Aucouturier y Lapierre (1977) plantean que la agresividad es la consecuencia de un conflicto entre el deseo de afirmación en una acción y las limitaciones que se presentan en estos. Siendo estas exteriores al sujeto. Por otra

parte, plantea el concepto de prohibiciones, las cuales pueden ser superadas por la transgresión, siendo este un acto agresivo, angustiante y culpabilizado.

Los psicomotricistas pueden provocar esta agresión de manera simbólica, para que pueda ser aceptada de parte de todos. Inclusive cuando la agresión es real, dado que puede ser considerada una fase de desbloqueo. Para evitar el deseo de la agresión, es importante aceptarla y también intentar disminuir las prohibiciones al mínimo.

Según Aucouturier y Lapierre (1977) la agresividad se considera una forma de comunicación con el otro, interpretándose como una "petición" de relación; una manera de dar y también de recibir. Si la agresión continua en su estado brutal, es normal que provoque respuestas agresivas en el otro.

Tolerar la agresividad sin reaccionar puede aumentar su intensidad, debido a que quien actúa de esta forma, está esperando una reacción, por lo que si no se da incita su actitud agresiva. En la sala es importante canalizar esta tendencia a lo simbólico, donde la agresividad puede ser aceptada y desculpabilizada.

Posteriormente Aucouturier y Lapierre (1977) plantean que surge una etapa donde esta agresividad se simboliza a través del mimo, gestos de agresión, agresión a través del grito o la palabra. Mediante el dominio de la agresividad la persona se comienza a adaptar al otro, encontrando los límites de la tolerancia de este y a su vez dando a conocer sus propios límites. En general, los juegos son una forma simbólica de una agresividad implícita, regulada por las reglas y el respeto al adversario. Los juegos intelectuales se da un proceso similar, pero llevado al plano intelectual.

El deseo profundo del niño es el de ser libre en sus actos, no juzgado ni sometido afectivamente al deseo del adulto. El deber del educador, en consecuencia, realizar distintas propuestas, y esperar a la reacción del niño. En estas condiciones es donde se dará la expresión libre, espontánea y auténticas de los niños, quedando por fuera las actitudes de oposición, inhibición y desprecio. Cuando el niño es liberado de su agresividad primaria, y pasa a la agresividad secundaria, está disponible para la búsqueda de un acuerdo tónico.

La estructura espacial del grupo comienza a cambiar, los ritmos se dan a partir de los subgrupos formados, y se da cierta agresividad a partir de la oposición a esos ritmos de los grupos, intentando imponerse. Finalmente se da una aceptación colectiva de un ritmo y agrupamiento en común, disolviéndose así la agresividad.

El acuerdo es comprendido como una escucha permanente del otro, que admite un ajuste mutuo y constante. Se encuentran en un acuerdo de cooperación y colaboración, de adaptación corporal y motriz, que posteriormente se evolucionará progresivamente hacia acuerdos de complementariedad.

El objetivo que ese acuerdo sea móvil, presentando un diálogo mediante gestos improvisados cargados de emociones del momento. Aprender a tener confianza en la espontaneidad propia y en la de los demás en el intercambio, desata una armonía en la comunicación. Este acuerdo tiene que ser placer; placer de ser

aceptado como sujeto deseoso y como deseo del otro, es una manera de intentar la armonización de los deseos.

Aucouturier y Lapierre (1977) plantean que la búsqueda constante de un acuerdo se dirige hacia una socialización, dando lugar a intercambios auténticos con los demás basados en la comprensión, adaptación y respeto en un proceso que se da de manera progresiva.

Se suelen dar relaciones afectivas preferenciales con ciertas personas, lo que da lugar a un “dos” contra todos, siendo esta una nueva fase de agresión. Más adelante se generarán grupos más numerosos y luego se dará lugar a conflictos de liderazgo. Los juegos de enfrentamiento en grupo permiten de esta forma la expresión simbólica, donde se presentan las nociones de equipo, adversarios y competencia.

Es importante orientar esta energía combativa, ya sea individual como colectiva, hacia el mundo exterior, para construirlo y dominarlo. Luego de que cesa esta agresividad interna, el grupo se torna productivo y puede darse el placer común de una obra en común.

Referencias bibliográficas.

Aucouturier, B., Darrault, I., & Empinet, J. (1985). *La Práctica Psicomotriz Reeducación y Terapia*. Barcelona-España: Científico Médica.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1977). *Simbología del Movimiento*. Barcelona-España: Científico Médico.

Sassano y Tuñón, M. (2001). Agresividad y violencia. Aportes de la Psicomotricidad para la niñez y la adolescencia en riesgo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (3), 33-56.

Winnicott, D. (1991): *Deprivación y Delincuencia*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Calificación: sin calificación específica del presente trabajo.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD

**Intervención Psicomotriz Terapéutica con Jóvenes, Adultos y
Adultos Mayores.**

PLANIFICACIÓN DEL DIA 18 DE NOVIEMBRE

Autores: Sofía Berretta

Docente: Karla Capiello.

Montevideo, Uruguay

Institución: Centro Tarará Prado.

Fecha: 18/11/2020

Docente a cargo: Karla Cappello.

Coordinador: Sofía Berretta

Usuaría: Tamara Estévez

Objetivos generales:

- Vivenciar el cuerpo como un lugar de posibles sensaciones placenteras y posibilidades de acción.
- Intercambiar de manera mediatizada por el material.

Objetivos específicos:

- Habilitar un espacio de descarga física de agresividad.
- Explorar el material brindado y las posibilidades que este genera.
- Tender a una construcción conjunta.

Inicio de la sesión

Comenzará el abordaje indagando sobre cómo se encuentra la usuaria y cómo ha pasado la semana, así como de intereses que puedan surgir.

Tiempo: 5 minutos

Materiales: No se requieren

Núcleo de la sesión.

Actividad 1: Activación corporal

Se planteará tirar el barro contra el piso para ablandarlo y prepararlo para el trabajo. Se fomentará la descarga tanto física como a través de la voz, buscando dejar de lado el uso de la palabra. En caso de que no sea posible, se habilitará la descarga acompañada del lenguaje verbal.

Tiempo: 5 minutos

Materiales: Barro

Actividad 1: Exploración del material

Se planteará la exploración sensorial del material, buscando dejar la palabra de lado nuevamente. Se tratará inicialmente de una exploración libre, pudiendo en caso de que se dificulte dejar la palabra de lado habilitar un espacio para comentarios sobre la vivencia. Se transitará hacia la exploración de posibles formas de hacer con el barro, partiendo de la iniciativa de la usuaria pero proponiendo desde la coordinación modificaciones que puedan brindar flexibilidad.

Tiempo: 5 a 10 minutos

Materiales: Barro

Actividad dos: Diálogo

Continuando con la línea de la actividad anterior, se propondrá entablar un diálogo a través de la manipulación del barro. Nuevamente, se buscará dejar la palabra de lado, centrándose en la vivencia. En caso de que no se pueda lograr, se propondrá una descripción de sensaciones y sentimientos que puedan surgir a partir del intercambio.

Tiempo: 10 a 15 min.

Materiales: Barro

Actividad tres: Producción

Tras el momento de intercambio, se propondrá la creación libre de algo. Inicialmente, se planteará que sea de corte individual esta actividad. Se podría considerar una construcción en conjunto, si la situación se presta para ello. Si bien se apunta al trabajo manual, se tendrán algunas herramientas presentes en caso de que sean demandadas.

Tiempo: 15 a 20 min

Materiales: Barro

Distanciación:

Tras lavarse las manos se planteará un momento de automasajes en las manos con crema. Se narrará el mito de Prometeo (anexo 1) como creador de la humanidad a partir del barro para cerrar el taller.

Tiempo: 5 a 10 min.

Materiales: Crema

Fundamentación:

Socialización:

Se habilitará un espacio donde las usuarias podrán compartir cómo se sintieron en el correr de la sesión y podrán culminar con una palabra o testimonio que represente sus vivencias.

Tiempo: 5 minutos

Materiales: No se requieren.

Anexo 1: Mito de Prometeo

A Prometeo, hijo de Japeto, se le considera como el padre de la Ciencia y del Arte como el Titán amigo de los mortales, el que modela el esqueleto como forma fundamental del cuerpo humano. Se dice que fue el que dio el fuego a los hombres, después de robarlo a los dioses.

La Biblioteca mitológica, recoge una versión según la cual Prometeo fue el creador de los hombres, modelándolos con barro. En el mito de Prometeo se cuenta que cuando ya estaba todo creado faltaba el ser que pudiera albergar dignamente el espíritu. Prometeo bajó a la Tierra y cogiendo arcilla modeló una criatura a imagen de los dioses. Para animar esa arcilla modelada pidió a todos los animales cualidades, buenas y malas, y las encerró en el pecho de la figura. La olímpica Atenea, diosa de la sabiduría y amiga de Prometeo, quedó admirada e infundió en la figura el hálito divino.⁸

En las Fábulas de Higino,⁹ la diosa Inquietud modelaba figuras de barro a la orilla de un río cuando pasó Zeus y al verlas tan bellas quiso darles vida infundiéndoles calor con sus manos colocadas sobre la cabeza de las figuras, con lo que consiguió que empezaran a respirar

Calificación: sin calificación.

Fecha: 24/11

INFORME DE EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO PSICOMOTRIZ

Nombre: Anthony Sosa

F.N: 14/09/2012

E.C.: 8 años 2 meses

Grado que cursa: 2ndo grado. Escuela n°267

M/C: Alteración del lenguaje y conducta

Derivado por: Lic. en Psicomotricidad Carmen Cal

Antecedentes a destacar:

- Núcleo familiar: madre, Dayana Rodríguez, 28 años (desempleada). Padre, Guillermo Sosa 32 años (realiza trabajos esporádicos). Hermanos: Kimberly (9 años), Franco (5) y Gael (4). Casa de habitación única, colecho con Franco. La pareja tiene episodios de separación-reconciliación frecuentes.
- Pase a Neuropediatra por alteración del lenguaje expresivo y en menor medida comprensivo.
- Se pospone abordaje con dentista en CHPR por alteración del cierre bucal con superposición de mandíbula superior e inferior.
- Preocupación materna por los procesos de lectoescritura.
- Asistió a tratamiento fonoaudiológico. Perdió el lugar por inasistencias.

Aproximación diagnóstica:

Del informe de Octubre de 2019, se desprende que Anthony presenta dificultades en los momentos de transición de sala a taller de grafomotricidad. Asimismo, presenta dificultades en la planificación de sus juegos, pudiendo lograrlo con ayuda externa. Muestra necesidad de un estrecho contacto corporal y contención. Presenta dificultades en el proceso de lectoescritura, no reconociendo todas las letras, realizando conglomerados y escritura en espejo.

Encuadre del Tratamiento:

Asiste desde el mes de Agosto de 2020, los días martes de 09:15 a 10:30 am. Continúa tratamiento comenzado en Mayo de 2019. Sesiones grupales con otros dos niños, con instancias de 45min de sala de psicomotricidad y 30 min de taller de grafomotricidad con asistencia frecuente.

Objetivos del tratamiento:

- Favorecer aspectos relacionados a la planificación de su accionar.
- Promover la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera como aspectos propios de la regulación emocional.
- Ofrecer la contención física que el niño demanda, buscando elaborarla.
- Fomentar la organización grafométrica y los aspectos perceptivo-visuales.

A destacar de la evolución del proceso:

Anthony se suele mostrar hábil en el manejo de su cuerpo en relación al espacio y los objetos, resultando en movimientos coordinados y ajustados a su fin. Respecto al juego, es relevante mencionar que tiene iniciativa y busca integrar a los otros niños y adultos en sus propuestas. También es capaz de integrarse a las propuestas de juego de otros niños. En relación a la comunicación, logra comunicar a pesar de sus dificultades en el lenguaje, persistiendo y valiéndose de otros mediadores para lograrlo, presentando una rica gestualidad.

En relación al manejo de su cuerpo, como se dijo, Anthony si bien se presenta hábil y coordinado en sus movimientos, se observa cierta inestabilidad psicomotriz que interfiere en algunos momentos en la realización de sus gestos y movimientos. Presenta dificultades en los momentos de transición entre sala y taller, mejorando levemente en este aspecto durante el proceso, y en momentos de espera, en especial en relación al intercambio con un otro.

Logra asimismo mayor organización a la hora de jugar, necesitando cada vez menos del soporte externo. Esto también aplica para el espacio gráfico, en especial al momento de dibujar, pero necesitando aún apoyo al momento de la escritura (ej. requiere modelo para copiarlo, asistencia sobre cómo es el trazo de algunas letras, apoyo en la organización del gesto gráfico y su dirección).

En cuanto a su juego, si bien evidencia disfrute sensoriomotriz, predomina el juego simbólico, representando enfrentamientos de distintos tipos. Invierte todos los espacios de la sala, desde arrastres por el suelo hasta saltos desde lo alto del espaldar. Sus construcciones suele realizarlas en el espacio central de la sala; impresiona planificarlas a medida que construye, involucrando prismas y telas principalmente. Suele cerrarlas e investir las con su juego tanto en su interior (ej. jugar a dormir) como en su exterior ("bases").

Respecto a su vínculo con los otros, Anthony requiere de contención física por parte del adulto para su autorregulación, destacándose una evolución en este sentido ya que hacia el final del proceso requiere menor contacto directo. Juega con sus pares con y sin la mediación del adulto, predominando vínculos duales.

En relación a aspectos a seguir trabajando, se propone continuar trabajando:

- Contención física que el niño demanda, buscando elaborarla, incluyendo un tercero en la dinámica.
- Organización grafométrica y los aspectos perceptivo-visuales
- Planificación y organización de su accionar.

Sugerencias en cuanto a abordajes:

- Continuar con tratamiento psicomotriz.
- Retomar tratamiento con fonoaudiólogo.
- Valoración psicopedagógica.
- Continuar con controles con neuropediatra.

Calificación: 5.

